

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Planification de l'évaluation individuelle des apprentissages en contexte d'approche
par projet réalisé en équipe

par

Véronique Leblanc

Essai présenté à la Faculté d'éducation
en vue de l'obtention du grade de
Maître en enseignement (M. Éd.)
Maîtrise en enseignement au collégial

Juillet 2018

© Leblanc Véronique, 2018

UNIVERSITÉ DE SERBROOKE
Faculté d'éducation
Maîtrise en enseignement au collégial

Planification de l'évaluation individuelle des apprentissages en contexte d'approche par
projet réalisé en équipe

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Robert Howe
Angela Mastracci

Directeur d'essai
Évaluatrice de l'essai

Essai accepté le 26 juillet 2018

SOMMAIRE

Dans un contexte d'approche par compétences, guidée selon un paradigme d'apprentissage, Techniques de tourisme du Cégep de Saint-Félicien a intégré une approche par projet, réalisée en équipe, au cours de la troisième année d'étude. Le projet en question est l'organisation d'un événement.

Dans le cadre du cours Organisation d'événements touristiques 2, les enseignantes et enseignants vivent une problématique au niveau de l'évaluation des apprentissages. Traditionnellement, l'ensemble des évaluations de ce cours est réalisé en équipe. De ce fait, la même note est accordée à chacun des membres du groupe. Cependant, la note de chaque étudiante et étudiant devrait refléter la nature de ses propres apprentissages, ce que les méthodes évaluatives traditionnellement employées dans ce cours ne permettent pas de préciser.

Le présent essai souhaite donc répondre à la question suivante : Comment effectuer une évaluation individuelle du niveau d'atteinte de la compétence de chaque étudiante et étudiant, dans un contexte d'approche par projet réalisé en équipe, tout en respectant des critères de justice, d'équité et de crédibilité?

La recension des écrits a permis d'identifier dix critères jugés importants à tenir compte lors de la planification des évaluations. Les trois premiers proviennent de la PIÉA, précisant qu'une évaluation doit être valide, crédible et équitable. De plus, les évaluations devraient idéalement se réaliser en situations authentiques et de performances. La présence d'une constante interactivité entre l'évaluateur et l'évalué favorise grandement les apprentissages. Cela permet l'observation du cheminement ou de la démarche empruntée par l'étudiante et l'étudiant, tout en intégrant continuellement les évaluations aux apprentissages. Bien entendu, le jugement professionnel est omniprésent tout au long du cheminement, car la note finale doit toujours être déterminée par l'enseignante ou l'enseignant. Enfin, bien que les apprentissages se réalisent en équipe, chaque évaluation doit permettre d'apprécier individuellement le niveau d'atteinte de la compétence.

En plus de ces critères jugés essentiels, une grande cohérence est primordiale entre ce que les étudiantes et étudiants doivent apprendre, ce qui sera enseigné et, par la suite, évalué. Divers outils existent afin de guider les enseignantes et enseignants dans la planification de leurs évaluations, tel que le Tableau d'analyse et de cohérence (TAC) proposé par Howe (2017).

Cette recension des écrits aura conduit à la rédaction de deux objectifs de recherche, soit la conception d'une planification de l'évaluation des apprentissages ainsi que la validation de celle-ci auprès de trois expertes et experts en évaluation.

La recherche s'inscrit dans un paradigme qualitatif/interprétatif et l'approche méthodologique retenue est la recherche développement, guidée selon le modèle proposé par Loisel et Harvey. (2009)

C'est à l'aide du Tableau d'analyse et de cohérence (TAC) (Howe, 2017) qu'a été conçue la planification de l'évaluation du cours Organisation d'événements touristiques 2 à l'hiver 2018. Ce tableau a été soumis à trois expertes et experts en évaluation des apprentissages. Premièrement sondés à l'aide d'un questionnaire, ces derniers ont par la suite été interviewés individuellement afin d'approfondir leurs réponses. Cette collecte de données a permis de valider que la planification des évaluations, présentée à l'aide du TAC, répondait bien à l'ensemble des critères identifiés dans le cadre de référence. De manière unanime, les expertes et experts consultés ont démontré leur grande appréciation du travail réalisé. Aucune modification n'a été apportée suite à ces entretiens. Cependant, quelques mises en garde ont été formulées. Entre autres, la problématique de l'étudiante ou de l'étudiant travaillant en silo et ne partageant pas ses connaissances peut poser problème dans un contexte d'apprentissage réalisé en équipe. Il sera alors important pour l'enseignante ou l'enseignant de prévoir divers dispositifs, formatifs ou sommatifs, permettant de minimiser cet aspect négatif.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	10
INTRODUCTION	12
PREMIER CHAPITRE LA PROBLÉMATIQUE	15
1. LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE	15
1.1. Un changement de paradigme	15
1.2. Vers une approche modulaire	16
1.3. Les projets	17
2. LE PROBLÈME DE RECHERCHE	20
3. LA QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE	22
DEUXIÈME CHAPITRE LE CADRE DE RÉFÉRENCE	23
1. L'APPROCHE PAR COMPÉTENCE ET LE RENOUVEAU PÉDAGOGIQUE ...	23
2. STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES : L'APPROCHE PAR PROJET ET LE TRAVAIL EN ÉQUIPE.....	24
2.1 L'approche par projet.....	24
2.2 Le travail en équipe.....	25
3. PLANIFICATION DE L'ENSEIGNEMENT ET DE L'ÉVALUATION	28
3.1. De nouvelles perspectives en évaluation des apprentissages	29
3.1.1. Les examens objectifs et les situations de performance	29
3.1.2. L'artificialité ou l'authenticité des situations d'évaluation	30
3.1.3. La standardisation des procédés ou l'interactivité dans le processus d'évaluation	30
3.1.4. L'importance du jugement professionnel dans le processus d'évaluation	31
3.1.5. Les processus en tant qu'objets d'évaluation	31
3.1.6. L'intégration de l'évaluation à l'apprentissage	31
3.2 Planifier l'évaluation des compétences dans un contexte de travail en équipe	32
3.3 Planification de l'enseignement	35
3.3.1 Le tableau d'analyse et de cohérence (TAC)	36
3.3.2 Les objectifs intermédiaires et terminaux centrés sur les apprentissages	37
3.3.3 Taxonomie de Bloom	38
3 SYNTHÈSE DU CADRE DE RÉFÉRENCE.....	40
4 LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE LA RECHERCHE	44
TROISIÈME CHAPITRE LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE	45
1 L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE	45
1.1 Le type d'essai	46
2. LE DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE	47
2.1 Première étape : Origine de la recherche	48
2.2 Seconde étape : Le référentiel.....	48
2.3 Troisième étape : La méthodologie	49

2.3.1	Les participantes et participants à la recherche	49
2.3.2	Les techniques et les instruments de collecte de données	50
2.3.3	La démarche d'analyse	51
2.4	Quatrième étape : L'opérationnalisation	52
2.5	Cinquième étape : Les résultats	54
3	LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES	54
4	LES MOYENS PRIS POUR ASSURER LA RIGUEUR ET LA SCIENTIFICITÉ	54

QUATRIÈME CHAPITRE PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	56
1. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	56
1.1. Le questionnaire	57
1.2. L'entrevue individuelle semi-dirigée	60
1.2.1. Des évaluations valides	60
1.2.2. Des évaluations crédibles	60
1.2.3. Des évaluations équitables	61
1.2.4. Des évaluations en situation de performance	62
1.2.5. Des évaluations en situation authentique	62
1.2.6. Présence d'interactivité entre l'évaluateur et l'évalué	62
1.2.7. Le jugement professionnel	63
1.2.8. Intégration des évaluations aux apprentissages	63
1.2.9. Observation du cheminement ou de la démarche empruntée	63
1.2.10. Évaluation individuelle du niveau d'atteinte de la compétence	64
2 INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	64
2.1 L'appréciation générale de la planification des évaluations	64
2.1.1 L'interactivité en évaluation	65
2.1.2 Des évaluations équitables : l'importance de l'accompagnement.....	65
2.2 Des tâches en situation authentique	66
2.3 L'évaluation des apprentissages : l'importance de la cohérence	67
3 LA PLANIFICATION DE L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES.....	68
CONCLUSION	70
1 LA SYNTHÈSE DE LA RECHERCHE.....	70
2 LES LIMITES DE LA RECHERCHE	72
3 PISTES PERTINENTES POUR DES DÉMARCHES FUTURES	74
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	76
ANNEXE A : DEVIS MINISTÉRIEL COMPÉTENCE 011j	80
ANNEXE B : QUESTIONNAIRE.....	82
ANNEXE C : GUIDE D'ENTRETIEN.....	84
ANNEXE D : CERTIFICAT ÉTHIQUE	85
ANNEXE E : DESCRIPTION DES DISPOSITIFS D'ÉVALUATION.....	86
ANNEXE F : TABLEAU D'ANALYSE ET DE COHÉRENCE (TAC)	89
ANNEXE G : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT.....	91

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 - Échéancier du déroulement de la recherche	48
Tableau 2 - Critères retenus dans le cadre de référence	49
Tableau 3 - Critères guidant la sélection des participantes et participants à l'étude.....	50
Tableau 4 - Les résultats au questionnaire	57

LISTE DES FIGURES

Figure 1 - Le tableau d'analyse et de cohérence – Version complète	36
Figure 2 - Les changements terminologiques en un coup d'œil	39
Figure 3 - Proposition d'un modèle de recherche développement	47

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

APC	Approche par compétence
APP	Approche par projet
PIÉA	Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages
ESA	Évaluation en situation authentique
TAC	Tableau d'analyse et de cohérence

REMERCIEMENTS

C'est grâce au soutien et aux encouragements de plusieurs personnes extraordinaires que j'ai réussi à mener cette recherche à terme, avec satisfaction et un grand sentiment de fierté. D'abord, je tiens à souligner la très grande générosité et la disponibilité de monsieur Robert Howe, mon directeur d'essai. Merci pour votre enthousiasme face à mon sujet de recherche, ainsi que pour votre aide constante dans les recherches de nouvelles ressources pédagogiques. Sachez que vos encouragements et le potentiel que vous avez su voir en moi m'ont toujours aidée à persévérer et à donner le meilleur de moi-même. Vous avez su alimenter une confiance en moi qui laissera des traces pour toute ma vie et ma carrière. Alors monsieur Howe, MERCI du fond du cœur!

Merci également à Denyse Lemay, professeure au Secteur PERFORMA de l'Université de Sherbrooke, pour votre générosité dans la formulation de commentaires perspicaces et pertinents lors de la critique de mon projet d'essai, pendant l'activité MEC 803 Séminaires de recherche. Vos explications ont réellement contribué à clarifier et bonifier mon projet d'étude. Ils ont également contribué à valider la pertinence de cette recherche et à me donner confiance en moi.

Je souhaite également exprimer ma reconnaissance aux expertes et experts qui ont généreusement accepté de prendre part à cette recherche en m'accordant quelques heures précieuses et inestimables. Sachez que ces données recueillies contribueront grandement au développement des connaissances dans le domaine de l'évaluation des apprentissages au collégial.

Merci également à la Direction des études et au Service des ressources humaines du cégep de Saint-Félicien qui favorisent le perfectionnement du personnel. Merci pour votre soutien, vos encouragements et pour avoir cru en moi.

Enfin, je souhaite remercier ma famille qui a toujours été là pour m'encourager et me soutenir. Pour me donner confiance en moi et m'accompagner dans les moments d'hésitation. À mon mari, Patrick Lévesque, merci de toujours croire en moi, de m'offrir amour et soutien quotidiennement. À mes enfants, Zachary (6 ans), Elliot (4 ans) et Océane (2 ans), qui mettez de la joie et de l'amour dans ma vie. Vous me permettez de décrocher et de rester zen, même dans les moments plus turbulents et de découragement. À mes

parents, toujours présents quand j'en ai besoin. Discrets lorsque nécessaire, mais critiques lorsqu'indispensable. Merci pour votre soutien, vos encouragements et votre présence dans ma vie.

INTRODUCTION

Le thème général de cet essai de maîtrise est la planification de l'évaluation individuelle des apprentissages des étudiantes et étudiants, dans le cadre du cours Organisation d'événements touristiques 2, en Techniques de tourisme du Cégep de Saint-Félicien. Le sujet est complexe en raison des stratégies pédagogiques employées qui sont l'approche par projet ainsi que le travail réalisé en équipe. Bien que les notions d'évaluation, d'approche par projet ou encore de travail en équipe aient déjà fait office de plusieurs écrits de la part d'expertes et d'experts en pédagogie, aucun des documents consultés ne combine l'ensemble de ces trois éléments. Aucune documentation n'a pu répondre de manière complète aux préoccupations de la chercheuse.

Dans le cadre du cours Organisation d'événements touristiques 2, les enseignantes et enseignants vivent actuellement une problématique au niveau de l'évaluation des apprentissages. Traditionnellement, l'ensemble des évaluations de ce cours sont réalisées en équipe. De ce fait, la même note est accordée à chacun des membres du groupe. Cependant, Proulx (2009) nous rappelle que le résultat de chaque étudiante et étudiant doit refléter la nature de ses propres apprentissages. Ce que les méthodes évaluatives actuellement employées dans le cours en question ne permettent pas de préciser. Ce qui nous mène à une recherche plus approfondie du sujet afin de résoudre la problématique vécue, en proposant aux enseignantes et enseignants du cours Organisation d'événements touristique 2, un nouveau modèle de planification d'évaluation des apprentissages.

Le premier chapitre de cet essai, la problématique, précise le contexte de la recherche ainsi que le problème vécu par le corps enseignant. Il précise également la question générale de recherche se formulant comme suit : Dans le cadre du cours Organisation d'événements touristiques 2 (414-643) du programme Techniques de tourisme du Cégep de Saint-Félicien, comment effectuer une évaluation individuelle du niveau d'atteinte de la compétence de chaque étudiante et étudiant, dans un contexte d'approche par projet réalisé en équipe, tout en respectant des critères de validité, d'équité et de crédibilité?

Le deuxième chapitre, le cadre de référence, précise les éléments conceptuels autour desquels s'articule la présente recherche. Il définit d'abord ce qu'est une compétence. On y traite également de l'approche par projet ainsi que du travail en équipe comme stratégies pédagogiques pertinentes, dans un contexte souhaitant le développement de compétences. Est ensuite exposée l'importance de la cohérence entre la planification de l'enseignement et de l'évaluation des apprentissages, tout en respectant divers critères indispensables à tenir compte lors de la planification des évaluations. Enfin sont présentés les objectifs spécifiques de la recherche se formulant comme suit:

1. Concevoir une planification de l'évaluation des apprentissages, à l'aide du Tableau d'analyse et de cohérence (TAC), dans le cadre du cours Organisation d'événements touristiques 2.
2. Valider auprès d'expertes et d'experts, la planification de l'évaluation des apprentissages, dans le cadre du cours d'Organisation d'événements touristiques 2.

Le troisième chapitre, le cadre méthodologique, expose l'approche méthodologique privilégiée et le type d'essai présenté. Le choix et le rôle des participantes et des participants à la recherche, trois expertes et experts en évaluation des apprentissages, sont justifiés. Sont décrits les techniques et les instruments de collecte de données, soit la passation d'un questionnaire ainsi qu'une entrevue individuelle semi-dirigée. Enfin, le déroulement de la recherche, la démarche d'analyse, les considérations éthiques ainsi que les moyens pris pour assurer la rigueur et la scientificité des démarches sont présentés.

Le dernier chapitre, la présentation et l'interprétation des résultats présente les données recueillies auprès d'expertes et d'experts en évaluations. Par la suite, une interprétation des résultats a permis de faire ressortir divers constats importants tels que l'importance de l'accompagnement des étudiantes et étudiants tout au long de leurs apprentissages, afin d'en arriver à des évaluations valides, équitables et crédibles. Enfin, cette section du rapport de recherche présente la planification finale de l'évaluation des apprentissages, présentée à l'aide du TAC.

Une conclusion vient boucler cette recherche en présentant une synthèse des idées maitresses qui se dégagent de l'essai, quelques limites possibles sont identifiées, ainsi que des pistes pertinentes pour des démarches futures.

PREMIER CHAPITRE

LA PROBLÉMATIQUE

1. LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Cette section présente le contexte de la recherche. On y expose d'abord la venue d'un changement de paradigme ayant bouleversé le monde de l'enseignement au cours des années 90. Sont ensuite présentées les raisons ayant mené le département de Techniques de tourisme du Cégep de Saint-Félicien à reformuler son offre de cours sous une forme modulaire. Aux points suivants, sont exposés la stratégie pédagogique employée dans le cours d'Organisation d'événements touristiques 2, ainsi que les changements nécessaires à apporter aux stratégies d'évaluation actuellement jugées inappropriées afin de répondre adéquatement aux règlements de la Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIÉA). Le chapitre se termine par la présentation du problème de recherche ainsi que par la formulation de la question générale.

1.1. Un changement de paradigme

Afin de bien cerner la problématique abordée à l'intérieur de cette recherche, il est nécessaire de se référer à un important bouleversement des théories de l'apprentissage introduit dans le monde de l'éducation québécois au cours des années 90. Ce dernier a conduit les institutions collégiales, alors basées sur un paradigme d'enseignement, à migrer vers l'adoption d'un paradigme d'apprentissage (Tardif, 1998)

Ce grand changement est d'abord issu d'une insatisfaction marquée face aux résultats scolaires des étudiantes et étudiants, d'une certaine démotivation de ces derniers, ainsi que du manque de sens accordé par les étudiantes et étudiants à leurs propres apprentissages (Boulet, 1999) (Tardif, 1998). Howe et Ménard (1993) parlent également d'une nouvelle réalité frappant les institutions d'enseignement :

Le rythme auquel les savoirs évoluent rend évident le fait que l'école n'a plus la capacité de transmettre toutes les connaissances. Les problèmes que nous connaissons demain n'existent peut-être pas encore aujourd'hui. L'école doit préparer davantage l'individu à apprendre de façon autonome et à résoudre des problèmes complexes dans différentes situations de la vie qu'à cumuler des connaissances factuelles. (Howe et Ménard, 1993, p.37)

Autrefois considérés comme de simples récepteurs passifs, les étudiantes et étudiants deviennent désormais des constructeurs actifs de leurs apprentissages. Selon Tardif (1998), ce nouveau paradigme favorise la collaboration, la coopération et l'inclusion d'activités d'apprentissage qui nécessitent une participation active de ces derniers. De cet état d'esprit découle dès 1993 une nouvelle venue dans le monde de l'éducation québécoise, soit celle de l'approche par compétence (APC).

Cette nouvelle approche dite « par compétence » aura nécessairement amené avec elle de nombreux questionnements et changements au niveau des pratiques d'enseignement et des pratiques évaluatives. Étant au départ des spécialistes de contenu, les enseignantes et enseignants sont désormais appelés à se préoccuper également du processus d'apprentissage et du développement de ces compétences.

L'une des grandes responsabilités accordées aux enseignantes et enseignants est de se prononcer sur le niveau de maîtrise des compétences des étudiantes et étudiants. Afin d'en arriver à reconnaître l'atteinte de ces compétences, une planification cohérente des évaluations doit être réalisée. Cette approche par compétence ne souhaite pas simplement valider la rétention des savoirs des étudiantes et étudiants en les soumettant uniquement à des examens traditionnels. Selon les compétences à atteindre, et les objectifs d'apprentissage en cours, il est parfois nécessaire de concevoir l'évaluation à travers des tâches, des mises en situation et divers projets. (Leroux, 2010) C'est à travers ce vent de changement que Techniques de tourisme du Cégep de Saint-Félicien a procédé à la modernisation de sa formation.

1.2. Vers une approche modulaire

Selon le Devis ministériel Techniques de tourisme, rédigé en 2000 par des professionnels provenant du milieu du travail et de l'éducation (Gouvernement du Québec,

2000), les cégeps ont la possibilité de former leurs étudiantes et étudiants selon trois voies de spécialisations distinctes. À Saint-Félicien, la spécialisation offerte est la « Mise en valeur des produits touristiques ».

C'est à travers cette voie de spécialisation qu'en 2010, la formule du programme Techniques de tourisme du Cégep de Saint-Félicien a été revue et modifiée afin d'en arriver à une approche modulaire. Ce choix stratégique a été déployé dans une optique de favoriser un meilleur taux de diplomation et de mieux répondre aux besoins de formation de la main-d'œuvre déjà active dans l'industrie touristique du Saguenay-Lac-Saint-Jean.

À cet effet, l'ensemble des cours de la première année d'études est regroupé sous le module 1 : « Service à la clientèle touristique ». La deuxième année regroupe les cours menant vers l'obtention du module 2 : « Mise en marché des produits et services touristiques ». Enfin, la troisième année d'étude regroupe l'ensemble des cours du module 3 : « Gestion du développement des entreprises touristiques ».

1.3. Les projets

Depuis la mise en place de l'approche par compétence dans le programme Techniques de tourisme au Cégep de Saint-Félicien, plusieurs changements dans les pratiques pédagogiques ont été apportés. Le programme cherche notamment à migrer d'un paradigme d'enseignement vers un paradigme d'apprentissage. C'est à partir de cette même préoccupation, qui est de placer les étudiantes et étudiants au cœur de leurs apprentissages, que le département a mis en place une stratégie pédagogique d'approche par projets, réalisée en équipe, au cours du troisième module d'études : « Gestion du développement des entreprises ».

À l'intérieur de ce troisième module, six cours collaborent à la progression de la planification, de l'organisation et de la réalisation d'événements touristiques. Les projets débutent dès la session d'automne et se concluent à l'hiver par la réalisation des événements. Les notions enseignées sont donc réemployées et mises en pratique dans ce contexte d'approche par projet, afin de favoriser les apprentissages et l'atteinte des compétences. À la session d'automne, nous retrouvons « Organisation d'événements

touristiques 1 », « Conception de produits et de services touristiques 1 » ainsi que « Supervision d'une équipe de travail ». À la session d'hiver, « Organisation d'événements touristiques 2 », « Conception de produits et de services touristiques 2 » ainsi que « Qualité de l'offre touristique ».

Les événements sont de différentes natures, tels qu'un colloque répondant à une problématique vécue par l'industrie touristique régionale, une activité hivernale s'adressant à la clientèle familiale promouvant les saines habitudes de vie, l'organisation d'un vins et fromages ou encore d'un souper spectacle, etc.

Dans le cadre de cet essai, les observations porteront sur le cours « Organisation d'événements touristiques 2 ». L'énoncé de la compétence du cours est « 011J Coordonner un événement touristique ». Trois éléments de compétences y sont rattachés : « 2. Coordonner des opérations », « 3. Coordonner la qualité des opérations » et « 4. Assurer un suivi ». Enfin, de nombreux critères de performance sont associés à ces éléments de compétences. Le devis ministériel de la compétence 011J est présenté en annexe A pour des fins de consultation.

Ainsi, dès leur arrivée en début de session d'automne, les étudiantes et étudiants sont placés en équipe de plus ou moins cinq. À l'hiver 2018, le groupe classe était formé de 13 étudiantes et étudiants. Cette composition des équipes est imposée avec l'objectif d'équilibrer des forces de travail égales et complémentaires. Cette formation demeurera pour toute la durée des projets, soit deux sessions. Le but premier de cette approche par projet est de permettre aux étudiantes et étudiants de cheminer vers l'acquisition des compétences des différents cours mis à contribution. Cette approche place également ces derniers au cœur même du processus d'apprentissage, tout en créant une situation où ils doivent traiter eux-mêmes l'information et réutiliser leurs connaissances pour faire cheminer les projets d'événements.

À l'intérieur de son équipe, chaque étudiante et étudiant se voit attribuer une responsabilité particulière qu'il conserve tout au long des deux sessions, tel qu'on le retrouverait dans une firme d'organisation d'événements. La composition de chaque équipe prévoit un responsable de la coordination, de la gestion des finances, de la gestion des

communications, de la gestion des ressources humaines, de la gestion de la programmation ainsi que de la gestion de la qualité. Ainsi, la ou le responsable des finances devra, par exemple, planifier et gérer un budget réaliste de l'événement. De même, la ou le responsable des ressources humaines devra voir au recrutement et à la gestion des bénévoles.

Au cours de la session d'hiver, les étudiantes et étudiants sont amenés à appliquer les techniques de gestion de projet enseignées en classe. Ainsi, une fonction importante des enseignantes et enseignants est d'encadrer et diriger les équipes tout au long de l'avancement des projets. Par exemple, des rencontres d'environ une heure sont planifiées à chaque début de semaine avec chacune des équipes. Ou encore, l'enseignante ou l'enseignant circule parmi les équipes en classe afin de superviser leur travail. Ainsi, les enseignantes et enseignants sont en mesure de suivre l'avancement de chaque projet et d'offrir le support nécessaire. De plus, chaque étudiante et étudiant doit livrer régulièrement le fruit de son travail individuel à son professeur afin de recevoir une rétroaction lui permettant d'apporter les correctifs nécessaires. Cette procédure est répétée jusqu'à ce que le travail demandé corresponde le plus possible aux exigences et aux standards du marché du travail. Une recherche de qualité est au cœur même de ces démarches, qui peuvent parfois s'avérer longues et répétitives avant la maîtrise de ladite tâche. Il faut mentionner ici que la qualité de concertation de l'équipe fera une énorme différence dans la maîtrise de chaque élément de compétence du cours. Ainsi, si la ou le responsable d'un dossier travaille seul, sans consulter son équipe, chaque membre ne tirera pas profit de l'apprentissage à faire, surtout lorsque des correctifs sont demandés.

Il est important de souligner que l'objectif premier dans cette approche par projet réside en un apprentissage et une maîtrise du savoir-agir, plutôt qu'un objectif de réalisation d'événement (le produit). La concrétisation de l'événement devient motivante pour l'étudiant, mais non essentielle pour en arriver à l'évaluation du niveau d'atteinte de la compétence du cours.

Cette approche par projet exige une grande cohérence dans la planification des activités pédagogiques et de l'évaluation des apprentissages, en fonction de l'évolution de chaque projet.

2. LE PROBLÈME DE RECHERCHE

Lorsqu'arrive le moment de l'évaluation des apprentissages, un malaise est ressenti par le corps enseignant. Il importe ici de se souvenir de la fonction bien distincte qu'occupe chacun des membres au sein de l'équipe. Le responsable des finances, par exemple, se verra attribuer la gestion du budget de l'événement. Cette tâche se rattache à l'élément de compétence 2 « Coordonner les opérations », et plus précisément au critère de performance 2.1 « Gestion efficiente du budget d'opération ». (Annexe A) C'est au responsable des finances que revient la tâche, non pas de gérer seul les finances, mais bien d'en assurer le suivi, à l'aide de ses collègues. Il devrait donc mobiliser préalablement son équipe en la tenant informée sur la santé financière de leur événement. C'est donc en équipe que les décisions seront prises sur les différentes actions à entreprendre. Par exemple, si le financement ne s'annonce pas aussi bien que prévu, l'équipe devra prendre une décision concernant les dépenses à effectuer. Un nouveau budget sera alors établi en fonction des nouvelles informations à leur disposition.

Ensuite, l'enseignante ou l'enseignant offre un accompagnement personnalisé au responsable des finances en lui fournissant des commentaires sur le budget remis. L'étudiante ou l'étudiant en question apporte les correctifs nécessaires, en collaboration avec son équipe. Le travail est ensuite à nouveau remis au professeur qui le commente une énième fois. Ainsi, au fil des corrections, le travail demandé en arrive à satisfaire aux exigences du marché du travail.

Dès lors, une note (la même note) est attribuée à chacun des membres de cette équipe, selon le produit final présenté (par exemple le budget), mais jamais sur le propos ou sur le processus. (Côté, 2015) Ici l'enseignante ou l'enseignant estime que le fruit du travail représente l'effort collectif et le niveau d'atteinte collective du critère de performance en question. Cependant, si à ce même moment une évaluation individuelle des apprentissages était réalisée, nous constaterions que chaque étudiante et étudiant ne serait pas en mesure de fournir une performance de niveau égal.

Chaque institution d'enseignement collégial est pourvue d'une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIÉA) afin de guider le personnel

enseignant dans cette importante tâche. (Cégep de Saint-Félicien, 2012.) La PIÉA du Cégep de Saint-Félicien ne présente aucune disposition particulière concernant spécifiquement les travaux réalisés en équipe. Cependant, on y retrouve une définition de l'évaluation sommative ainsi que ses préceptes qui guideront l'attribution des notes dans le cadre des travaux d'équipe. Selon la PIÉA du Cégep de Saint-Félicien, l'évaluation sommative est une :

Intervention d'évaluation réalisée à la fin d'un cours ou d'une séquence d'apprentissages consistante et significative et dont la fonction essentielle est la sanction des apprentissages et la certification d'un étudiant, résultant en un verdict de réussite ou d'échec traduit par une note. (Cégep de Saint-Félicien, 2012, p.6)

Cette définition parle bien de la certification *d'un étudiant* et non d'un groupe d'étudiant. Alors, peu importe la stratégie d'apprentissage employée (travail en équipe ou non) la note accordée à l'étudiante ou l'étudiant devrait toujours refléter la réalité des apprentissages individuels.

L'évaluation des apprentissages doit également répondre à des principes de bonnes pratiques en respectant divers critères tels que de présenter des évaluations valides, équitables et crédibles. (Cégep de Saint-Félicien, 2012)

Voici les définitions retenues par la PIÉA du Cégep de Saint-Félicien des termes valide, équitable et crédible. (*Ibid.*) L'évaluation sommative doit être :

- Valide : Capacité d'un instrument à mesurer réellement ce qu'il doit mesurer [...]. c'est-à-dire les objectifs poursuivis en lien avec les critères de performance. (Legendre, 1993, p.1404);
- Équitable : Impartialité et égalité du traitement accordé aux étudiants;
- Crédible : Mise en place de conditions de réalisation permettant de s'assurer que l'étudiant est auteur de sa production.

C'est ainsi que le terme équitable, tel que défini par la PIÉA, rappelle l'importance de procéder à une évaluation individuelle de chaque étudiante et étudiant, malgré la progression des apprentissages se réalisant en équipe. Dans le cas spécifique de cette recherche, réalisée dans un cadre d'approche par projet, plusieurs équipes travaillent sur des projets différents, à des rythmes différents. Ainsi, une équipe peut être plus avancée qu'une autre dans la planification et l'organisation de son événement. Il est donc important de s'assurer que les apprentissages de chaque étudiante et étudiant de l'ensemble des

équipes soient jugés de manière équitable. Pour s'assurer de ce traitement équitable, « [...] des conditions semblables pour chacun doivent permettre le développement des compétences du cours; les apprentissages doivent être évalués de manière équivalente, et enfin, les tâches et consignes prescrites à une équipe et à ses membres doivent être les mêmes pour l'ensemble des étudiants de la classe. » (Cégep de Sainte-Foy, s.d.) Une répartition des évaluations dans le temps sera ainsi nécessaire afin de ne pénaliser aucun membre d'une équipe dont le projet d'événement serait moins avancé que les autres.

3. LA QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE

Dans l'exemple fourni plus tôt, il était question de la gestion efficiente du budget d'opération. Il a été mentionné qu'actuellement, les évaluations soumises aux étudiantes et étudiants ne portent que sur les produits finaux, mais jamais sur le processus d'apprentissage ou les propos. De plus, une seule note est accordée à l'ensemble de l'équipe. Cette démarche évaluative est malheureusement observable de manière généralisée pour l'ensemble des critères de performance du cours d'Organisation d'événement touristique 2. Il apparaît donc essentiel de chercher une solution afin de pallier ce problème.

Dans ce contexte, le présent essai souhaite répondre à la question de recherche suivante: Dans le cadre du cours Organisation d'événements touristiques 2 (414-643) du programme Techniques de tourisme du Cégep de Saint-Félicien, comment effectuer une évaluation individuelle du niveau d'atteinte de la compétence de chaque étudiante et étudiant, dans un contexte d'approche par projet réalisé en équipe, tout en respectant des critères de validité, d'équité et de crédibilité?

DEUXIÈME CHAPITRE

LE CADRE DE RÉFÉRENCE

Ce chapitre résume les résultats d'une recension des écrits réalisée dans le but d'alimenter le cadre de référence. La première partie présente le concept de compétence à travers diverses définitions. La seconde aborde l'approche par projet comme stratégie pédagogique. La troisième partie de ce chapitre traite de la planification de l'enseignement, des avantages et inconvénients des apprentissages effectués en équipe et de l'évaluation. Enfin, les objectifs spécifiques de l'essai seront présentés.

1. L'APPROCHE PAR COMPÉTENCE ET LE RENOUVEAU PÉDAGOGIQUE

En 1993, le Ministère de l'Éducation du Québec a procédé à une réforme de l'enseignement au collégial. Parmi les divers changements apportés, ce dernier invitait dorénavant les intervenantes et intervenants du monde pédagogique à planifier leur enseignement en visant non plus l'atteinte d'objectifs, mais le développement de compétences. De ce contexte historique est née l'expression « approche par compétences », diminutif largement employé de nos jours au Québec.

Nombreux sont celles et ceux qui se questionnent sur la réelle signification de ce qu'est une compétence. Beaucoup de confusion semble présente, même si le terme est employé de façon quotidienne à l'intérieur des murs des écoles québécoises. À travers la recension des écrits en pédagogie, de nombreuses définitions ont été proposées. En voici quelques-unes convergeant toutes dans le sens que cette recherche retient comme élément de base.

Le Ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports définit une compétence comme étant :

« [...] le pouvoir d'agir, de réussir et de progresser qui permet de réaliser adéquatement des tâches, des activités de vie professionnelle ou personnelle, et qui se fonde sur un ensemble organisé de savoirs : connaissances et habiletés de divers domaines, stratégies, perceptions, attitudes, etc. » (Gouvernement du Québec, s.d., n.p.).

Scallon s'inspire de l'avis de nombreux auteurs qui ont fait écho au travail de Le Boterf (1994), dont Perrenoud (1995) et Roegiers (2000), en adhérant à la définition de la compétence comme étant : « [...] la capacité, pour l'élève, de mobiliser ses propres ressources ou de faire appel spontanément à des ressources qui lui sont extérieures dans le but d'accomplir des tâches complexes d'une même famille. » (Scallon, 2004, p.15)

Quant à Leroux, Hébert et Paquin, (Leroux (*Dir.*). 2015, p.158), la conception d'une compétence se lit comme suit :

« [...] nous retenons que la compétence relève de la capacité de l'étudiant à mobiliser et à combiner, à bon escient et au bon moment, différentes ressources de son répertoire personnel (des ressources internes : connaissances, savoirs d'expériences, savoir-faire et savoir-être) et des ressources de l'environnement (des ressources externes : pairs, enseignants, sources de documentation, matériel, outils informatiques, etc.) afin de résoudre avec succès des tâches complexes qui lui sont proposées. »

Ces auteurs s'entendent pour dire qu'une compétence doit se manifester et s'observer dans l'action. De plus, elle nécessite une mobilisation et l'utilisation de diverses ressources internes et externes afin de résoudre des familles de situations.

2. STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES : L'APPROCHE PAR PROJET ET LE TRAVAIL EN ÉQUIPE

Le problème de recherche de cet essai se situe dans le cadre d'une stratégie pédagogique d'approche par projet, réalisé en équipe. Afin de bien en comprendre les bases, voici d'abord quelques repères historiques et théoriques de l'approche par projet. Par la suite, les avantages et inconvénients du travail réalisé en équipe seront exposés. Cette section démontre également de quelle manière ces stratégies pédagogiques favorisent les apprentissages chez les étudiantes et étudiants.

2.1 L'approche par projet

Les bases théoriques de l'approche par projet se développent autour des années 1900-1920, tirées principalement des travaux de W.H. Kilpatrick (1918) (Proulx, 2004). Ce qu'il proposait à l'époque tranchait avec les us et coutumes habituellement véhiculés par les

pédagogues. Ce dernier considérait qu'on accordait beaucoup trop de temps au contenu plutôt qu'à la méthode employée pour les acquérir. Il préconisait donc une stratégie pédagogique centrée sur les apprentissages. D'où la création de l'approche par projet (APP). De nos jours, cette théorie est d'autant plus valorisée dans le cadre d'un nouveau pédagogique centré sur l'acquisition de compétences, souhaitant mettre l'accent sur la réutilisation des connaissances plutôt que sur leur seule acquisition. Ce même nouveau aura également apporté dans son sillon une façon différente de penser l'enseignement. Proulx (2004) parle ainsi d'un changement de paradigme passant de la personne qui enseigne à celui de la personne qui apprend. « Au lieu de se demander quoi enseigner et comment, on s'intéresse d'abord à la façon dont les êtres humains apprennent et on ajuste la ou les façons d'enseigner en conséquence » (Proulx, 2004, p.18). C'est dans cet état d'esprit que l'approche par projet s'imbrique parfaitement au nouveau pédagogique et devient, si bien menée, une stratégie d'apprentissage efficace.

Plusieurs auteurs tels que Arpin et Capra (2000), Bordallo et Ginestet (2006) ou encore Perrenoud (1999) ont défini à travers diverses publications ce que sont un projet, une démarche ou un apprentissage par projet. Dans le cadre de cet essai, nous retenons la définition proposée par Proulx (2004, p.31), en raison de son souci d'intégration de l'ensemble des éléments liés à l'expression « apprentissage par projet » et des éléments proposés par chacun des auteurs précédemment cités. L'approche par projet est donc un « [...] processus systématique d'acquisition et de transfert de connaissances au cours duquel l'apprenant anticipe, planifie et réalise, dans un temps déterminé, seul ou avec des pairs et sous la supervision d'un enseignant, une activité observable qui se solde, dans un contexte pédagogique, en un produit fini évaluable. » (*Ibid.*) Il s'agit donc de placer l'étudiante et l'étudiant dans une situation réelle et concrète, lui permettant de développer ses compétences.

2.2 Le travail en équipe

Dans une optique d'approche par compétences, la réalisation des travaux en équipe est une stratégie d'enseignement qui s'arrime au courant de pensée mettant de l'avant la mise en place de situations réelles de travail. De manière concrète, cette stratégie pédagogique

permet à l'étudiante et l'étudiant de valider et bonifier ses compétences grâce à la collaboration de ses pairs. De plus, cette disposition place ces derniers au cœur d'une situation reflétant davantage la réalité terrain qu'ils auront à aborder dès leur entrée sur le marché du travail.

Le concept de travail en équipe fait référence à de nombreux dérivés et synonymes, offrant chacun leur propre particularité. Voici les principaux termes ayant été identifiés à l'aide des thésaurus pédagogiques EDUthès du Centre de documentation collégiale (*s.d.*) et MOTBIS du Centre national de documentation pédagogique. (Canopé, *s.d.*) : pédagogie coopérative, travail de groupe, travail coopératif et travail collaboratif. Dans le présent essai, le terme travail en équipe est employé. Howden et Martin (1997) offrent une définition englobante de ce que représente le travail en équipe, appelée pédagogie coopérative par ces derniers :

La pédagogie coopérative est une approche interactive de l'organisation du travail [...] où des étudiants de capacités et de forces différentes [...] ont chacun une tâche précise et travaillent ensemble pour atteindre un but commun. (Howden et Martin, 1997, p. 6)

Selon la stratégie d'apprentissage retenue par l'enseignante ou l'enseignant, un projet peut se réaliser individuellement ou en équipe. (Proulx, 2004) Rappelons que dans le contexte de la présente recherche, les projets d'événements sont conduits en équipe. Il s'agit ici d'un choix stratégique fait par les enseignantes et enseignants en Organisation d'événements touristiques, en fonction des nombreux avantages que cela représente au niveau de la richesse des apprentissages réalisés par les étudiantes et étudiants.

Dans une optique d'approche par compétences, la réalisation des travaux en équipe est une stratégie d'enseignement qui s'arrime bien au courant de pensée mettant en place des situations réelles de travail. De plus, bien documentés par de nombreux auteurs, les avantages sont abondants au niveau des apprentissages effectués par les étudiantes et étudiants. Selon Christine Jacobs, professeure au département d'Information and Library Technologies au John Abbott College de Montréal, le plus grand avantage du travail en équipe est le partage des connaissances. De plus, les étudiantes et étudiants développeraient un plus grand respect pour leurs collègues. Madame Jacob souligne également le fait que

« [...] le travail d'équipe rend la classe plus active et avec raison : le professeur n'a plus toutes les solutions, les étudiants doivent résoudre des problèmes, chercher, planifier, etc. » (Duchesne, 2008, p.31) De leur côté, Alaoui, Laferrière et Meloche (1996), citent les données d'une recherche effectuée par la Commission des affaires étudiantes de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval.

« [...]le travail en équipe permet aux étudiantes et aux étudiants, entre autres choses, de mieux assimiler les contenus enseignés dans le cadre d'un cours et d'échanger des idées et des visions différentes sur les contenus étudiés. De plus, cette formule pédagogique augmente la motivation des étudiantes et des étudiants face à la tâche à accomplir et face aux apprentissages à réaliser. » (Commission des affaires étudiantes, 1993, n.p.)

Pour l'ensemble de ces raisons, la stratégie d'apprentissage de travail en équipe est appliquée dans le cadre du cours Organisation d'événements touristiques 2. Individuellement, les étudiantes et étudiants ne seraient pas en mesure de faire progresser leur projet d'événement aussi loin, donc d'entraîner un niveau d'apprentissage et de maîtrise de la compétence aussi élevé. De manière concrète, cette stratégie pédagogique permet à ces derniers de valider et bonifier leurs compétences grâce à la collaboration de leurs pairs. De plus, cette disposition les positionne au cœur d'une situation reflétant davantage la réalité terrain qu'ils auront à aborder dès leur entrée sur le marché du travail. Il s'agit donc d'une stratégie pédagogique riche et diversifiée au niveau des apprentissages.

Cependant, plusieurs inconvénients ou pièges se présentent lorsque vient le temps de l'évaluation des travaux réalisés en équipe. Proulx (2009, p.403) met d'ailleurs en garde les enseignantes et enseignants, en soulignant que les travaux en équipe risquent de « [...] donner lieu à une forme d'évaluation inéquitable pour l'étudiant, quand celle-ci n'est pas tout simplement en défaut de validité quant aux apprentissages mesurés. » Ce dernier met également en garde l'enseignante ou l'enseignant n'attribuant qu'une seule note à l'ensemble des membres de l'équipe, sans préoccupation spécifique aux apports individuels. (*Ibid.*) En effet, lors de l'évaluation, l'enseignante ou l'enseignant se voit attribuer le mandat de certifier le niveau d'atteinte de la compétence de chaque étudiante et étudiant. Bien qu'il soit démontré que les apprentissages sont favorisés par des travaux

réalisés en équipe, il est questionnable de procéder à une évaluation unique pour l'ensemble de l'équipe.

Bien que les avantages soient en plus grand nombre que les inconvénients lors de travaux réalisés en équipe, un constat veut que la qualité des apprentissages tienne à l'encadrement pédagogique offert. (Scallon, 2004) Le sujet est approfondi dans les prochaines pages.

3. PLANIFICATION DE L'ENSEIGNEMENT ET DE L'ÉVALUATION

Selon le profil de compétences du personnel enseignant du collégial, concevoir et organiser des *stratégies d'évaluation adaptées aux caractéristiques de la situation* est l'une des nombreuses composantes des compétences professionnelles attendues chez les enseignantes et les enseignants (Dorais et Laliberté, 1999, p.11). Cette composante qu'est l'évaluation ne peut cependant s'effectuer indépendamment de l'ensemble des différentes planifications pédagogiques. Elle fait partie d'un tout visant à concevoir l'ensemble des interventions auprès des étudiantes et étudiants. En plus de la planification de l'évaluation sommative des apprentissages, il est nécessaire de « sélectionner et structurer les contenus en fonction des objectifs à atteindre, de concevoir et organiser des situations d'apprentissage, et enfin, de choisir, élaborer ou adapter le matériel didactique approprié. » (*Ibid.*) Howe (2017) parle ainsi de la nécessité d'une cohérence existant entre ce qui sera enseigné et ce qui sera évalué.

Scallon (2004, p.21) mentionne qu'une longue tradition voulait qu'une séparation existe entre les apprentissages et les évaluations. « Apprendre était une chose, évaluer ce qui avait été appris en était une autre, l'apprentissage et l'évaluation ne pouvaient avoir lieu en même temps. » Aujourd'hui, la recherche démontre qu'il est possible et même souhaitable d'intégrer l'évaluation tout au long des apprentissages. (Leroux (*Dir*), 2015. Scallon, 2004) À travers le renouveau pédagogique, les enseignantes et les enseignants ont d'ailleurs été invités à revoir leurs pratiques en évaluation afin de les rendre plus cohérentes avec la notion de compétence. Un certain nombre de ces nouvelles tendances ont été traitées par Scallon (2004) dans son livre intitulé *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétence*. Ces tendances sont décrites au chapitre 3.2

3.1 De nouvelles perspectives en évaluation des apprentissages

À travers le siècle dernier, le monde de l'éducation a expérimenté différentes approches en matière d'évaluation des apprentissages. Au cours des années 1920-1960, l'approche préconisée était plutôt de nature psychoéducative (ou normative). Au début des années 60 sont apparus les objectifs de comportements prédéfinis. Enfin, depuis 1990 on se préoccupe également de la manière dont les étudiantes et étudiants traitent l'information, soit la façon dont ils apprennent. (Leroux (*Dir.*) 2015)

Présenté comme un legs du renouveau en évaluation datant des années 90, l'enseignante ou l'enseignant est invité à intégrer de nouvelles pratiques évaluatives dites moins traditionnelles.

Scallon (2004) compare neuf perspectives traditionnelles, versus de nouvelles perspectives. Voici un résumé des six pratiques jugées les plus pertinentes dans le cadre de cet essai.

3.1.1 Les examens objectifs et les situations de performance

Le renouveau invite les enseignantes et enseignants à bâtir leurs instruments de mesure en y intégrant des questions à réponses élaborées, versus des réponses courtes. « Dans les situations de performance, l'individu doit élaborer sa propre réponse ou proposer plus d'une solution à un problème posé; la justification de la solution fait aussi partie de la réponse attendue » (Scallon, 2004, p.24). Bien entendu, le choix des questions dépendra des objectifs d'apprentissage poursuivis, en fonction des compétences à atteindre. Howe (2017), mentionne qu'une question à réponse brève peut très bien s'avérer pertinente si l'évaluation porte sur un niveau taxonomique relié aux connaissances ou à la compréhension. Les intentions pédagogiques présentent des degrés variés d'exigences. C'est d'ailleurs pour cette raison qu'on ne parle plus uniquement de questions ou de problèmes lorsque l'on traite de l'évaluation des apprentissages. L'expression *situation d'évaluation* est régulièrement employée afin de désigner les questions d'examen, un problème ou une tâche complexe (Scallon, 2004, p.34). C'est dans le même sens que Leroux (Leroux (*Dir.*) 2015) parle d'une tâche complexe, lorsque celle-ci est rattachée à une ou

plusieurs compétences, que plus d'une ressource est mobilisée et que le tout représente un défi pour l'étudiante ou l'étudiant.

3.1.2 *L'artificialité ou l'authenticité des situations d'évaluation*

Scallon (2004) parle également de l'authenticité des situations. Il mentionne qu'il est important de poser « [...] des problèmes qui ont une signification; l'individu peut dans certains cas avoir accès à diverses sources d'information » (*Ibid.*, p.24). Les situations d'évaluation devraient donc, idéalement, se rapprocher le plus possible des situations de la vie courante et susceptibles d'être rencontrées sur le marché du travail. C'est d'ailleurs dans cet esprit que Leroux, Hébert et Johanne (Leroux (*Dir.*) 2015, p.159) parlent d'évaluations en situation authentique (ESA). Encore une fois, il demeure important d'être prudent lorsque la question d'authenticité est abordée. Il peut parfois être difficile, voire même impossible, de placer l'étudiante ou l'étudiant en situation d'absolue authenticité. Ce qui s'en rapprocherait le plus serait par exemple un stage, ou encore tel que dans le cadre de cette recherche, une approche par projet où le produit final est la mise en œuvre d'un événement touristique. Bien souvent, les situations d'évaluation seront quasi authentiques en tentant de se rapprocher le plus possible de la réalité.

3.1.3 *La standardisation des procédés ou l'interactivité dans le processus d'évaluation*

Toujours selon Scallon (2004), les nouvelles perspectives évaluatives incitent à laisser une grande place au dialogue entre l'évalué et l'évaluateur. Tout au long de leur parcours d'apprentissage, les étudiantes et étudiants sont ainsi invités à poser des questions et à valider leur compréhension auprès de leur enseignante ou enseignant. Le droit à l'erreur est alors permis, sans que cela affecte la note finale de l'apprenant. Cette perspective se rapporte d'ailleurs directement à l'emploi de l'évaluation formative à travers les activités d'apprentissage. De son côté, Leroux (Leroux (*Dir.*) 2015) fait référence à un terme anglophone décrivant parfaitement cette approche. Il s'agit de *l'assessment* qui « [...] évoque l'enseignant « assis » à côté de l'étudiant pour le guider dans ses stratégies d'apprentissage, et surtout pour voir quelles stratégies il emploie, au contraire d'une stratégie imposée, unique et externe à la personne. » (p.42)

3.1.4 L'importance du jugement professionnel dans le processus d'évaluation

À travers son recensement des nouvelles perspectives en évaluation, Scallon (2004) fait référence à l'importance du jugement professionnel de l'enseignante et de l'enseignant. Contrairement aux évaluations objectives, où la réponse demandée est de type vrai ou faux ou encore à choix de réponses, le jugement professionnel prend toute son importance lorsque la situation d'évaluation est complexe. Dans un contexte d'approche par compétences, il appartient alors à l'enseignante ou l'enseignant d'accorder une note selon la performance de l'étudiante ou de l'étudiant. Il doit juger du degré de développement des compétences et faire preuve d'un jugement global et cohérent. C'est à ce moment qu'il mettra de l'avant ses compétences professionnelles et jugera l'étudiante ou l'étudiant en fonction des attentes de l'industrie. (Scallon, 2004)

3.1.5 Les processus en tant qu'objets d'évaluation

Longtemps ignoré par les pratiques traditionnelles, le cheminement ou la démarche empruntée par l'étudiante et l'étudiant afin de résoudre une situation d'évaluation est désormais un aspect à ne pas négliger. Traditionnellement, l'observation portait principalement sur la performance finale. Cependant, sans cette observation du cheminement parcouru, un grand nombre d'informations est ainsi perdu et seul le produit final pourra être évalué. L'observation tout au long des apprentissages aide à porter un jugement sur la réelle acquisition de la compétence à atteindre. Cela permettra de valider si un produit final réussi reflète fidèlement l'atteinte des compétences ou est le simple fruit du hasard. Tout comme un produit final non réussi ne correspondra pas nécessairement automatiquement à une non-atteinte de la compétence. (Scallon, 2004)

3.1.6 L'intégration de l'évaluation à l'apprentissage

La réussite des étudiantes et étudiants revêt une importance primordiale pour les cégeps du Québec. Tout doit être mis en œuvre afin d'en faciliter l'atteinte. L'évaluation formative en continu devient ainsi un processus interactif entre l'enseignante ou l'enseignant et ses étudiantes et étudiants, permettant de favoriser au maximum le succès de ces derniers (Cégep de Saint-Félicien, 2012, p.8).

La PIÉA du Cégep de Saint-Félicien (2012) offre la définition suivante de l'évaluation formative. Il s'agit d'une :

Intervention d'évaluation réalisée en cours d'enseignement et d'apprentissage, portant sur une des parties d'une séquence d'apprentissages et dont la fonction essentielle est la régulation des apprentissages. Elle est destinée à fournir une rétroaction à l'étudiant, pour qu'il puisse améliorer son apprentissage en y apportant les actions correctives appropriées, et à informer l'enseignant sur les différentes actions relatives à la poursuite de l'enseignement et à l'encadrement à fournir aux étudiants. (p.6)

Offrir de la rétroaction, faire un retour sur les évaluations sommatives, les annotations dans les cahiers d'exercices, les réflexions critiques collectives ou encore faire participer les étudiantes et les étudiants à l'aide de l'autoévaluation, sont autant de manières d'unir apprentissages et évaluations. Ces derniers sont ainsi actifs et maîtres de leurs apprentissages (Scallon, 2004). De plus, grâce à cette évaluation en continu, les enseignantes et enseignants sont en mesure de procéder, si nécessaire, à des ajustements concernant leur enseignement.

3.2 Planifier l'évaluation des compétences dans un contexte de travail en équipe

Le chapitre 3.1 expose différents critères importants à intégrer lors de la planification de l'évaluation des apprentissages. Voici maintenant de quelles manières il est possible d'inclure ces critères, spécifiquement dans un contexte de projet réalisé en équipe.

Tel que mentionné dans la problématique, l'évaluation des apprentissages, réalisée dans le cadre de travaux en équipe selon une approche par projet, peut s'avérer difficile et délicate pour les enseignantes et les enseignants devant porter un jugement sommatif sur le niveau d'atteinte des compétences. Il est souvent laborieux de reconnaître la charge réelle de travail accompli par chaque membre de l'équipe. De plus, l'observation du produit final rendu par l'équipe ne permet pas toujours de juger de l'atteinte individuelle du niveau des compétences.

L'évaluation sommative, dans un contexte de travail en équipe, peut porter sur différentes manifestations des apprentissages. Afin de mieux apprécier ces apprentissages, Côté (2015) mentionne qu'il est nécessaire de porter un regard pluriel sur ce qui est

démontré. Ainsi, tout en s'intéressant parfois au produit final, l'enseignante ou l'enseignant combinera ses observations sur le processus de réalisation et/ou sur les propos de l'étudiante ou de l'étudiant. Une stratégie d'évaluation pourrait donc se déployer selon l'un des quatre scénarios suivants:

Produit + Propos

Produit + Processus

Propos + Processus

Produit + Processus + Propos

Ces observations permettront à l'enseignante ou l'enseignant de porter un jugement sur le niveau d'atteinte des compétences de chaque étudiante ou étudiant. (Cégep Sté-Foy, s.d.) En accord avec la compétence à atteindre, l'objectif d'apprentissage associé, ainsi que le niveau taxonomique déterminé, le produit final fait souvent office de support à l'évaluation. Ce produit pourrait par exemple se manifester sous la forme d'une production ou d'une performance. Le deuxième aspect susceptible d'être évalué est le processus de réalisation, soit la manière dont s'est déroulé le travail. Les renseignements recueillis sur cet aspect offrent à l'enseignante et l'enseignant une source d'information importante contribuant à la pratique du jugement professionnel sur le niveau d'atteinte des compétences de chaque membre de l'équipe. Le processus pourrait ici s'observer à l'aide d'un rapport d'étape, ou bien à l'aide d'un schéma de concept. Le troisième aspect à tenir compte appelé le propos, est l'expression même de l'étudiante ou de l'étudiant sur ses propres apprentissages. Son discours et ses justifications permettront de compléter les informations afin de déterminer le niveau d'atteinte des compétences. Ce dernier aspect pourrait s'observer lors d'une présentation orale ou en entretien individuel avec l'étudiante ou l'étudiant. (*Ibid.*)

Un partage des rôles et des responsabilités est nécessaire entre l'enseignante ou l'enseignant et l'étudiante ou l'étudiant. Bien sûr, l'enseignante ou l'enseignant doit porter un jugement professionnel sur le niveau d'atteinte de la compétence et encadrer les travaux réalisés en équipe. De son côté, l'étudiante ou l'étudiant est responsable de ses propres apprentissages, dont la qualité dépendra grandement de son degré d'engagement dans l'équipe. À travers la littérature, divers outils sont proposés afin de procéder à l'évaluation

des apprentissages réalisés en équipe. Proulx (Leroux (*Dir.*), 2015) décrit certains de ces outils en mentionnant leurs avantages et inconvénients. Parmi ceux-ci, on retrouve notamment le contrat ou un formulaire d'engagement d'équipe. (*Ibid.* p.448) Cet outil ne servant pas directement à l'évaluation des apprentissages, servira par contre à renforcer l'engagement des membres de l'équipe et à stimuler les efforts déployés par chacun dans l'avancement du projet. Les autres outils proposés par Proulx (*Ibid.* p.449) sont l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs. Ces démarches sont très intéressantes, car elles rendent l'étudiante ou l'étudiant actif dans ses propres apprentissages. Cependant, divers biais existent lors de l'emploi de ces outils. En effet, le risque de voir l'étudiante ou l'étudiant s'auto avantager ou le risque de collusion sont élevés.

Concernant l'attribution d'une note unique à l'ensemble des membres de l'équipe, cette pratique s'expose inévitablement à un manque de validité pour certains membres de l'équipe. (Proulx dans Leroux (*Dir.*), 2015, p.455) Bien que les outils ci-haut mentionnés (autoévaluation, évaluation par les pairs, contrat d'équipe) permettent l'ajustement individuel de la note, cela n'empêche pas le risque d'une évaluation trompeuse et moins valide. Un second désavantage à attribuer une note unique à l'équipe est l'iniquité, ceux ayant travaillé le plus fort, se voyant attribuer la même note que ceux ayant profité de leurs efforts en faisant preuve de paresse. Cependant, effort n'égale pas nécessairement automatiquement haut niveau de compétence. Une étudiante ou un étudiant paresseux pourrait être très compétent s'il se donnait la peine de le démontrer, versus une étudiante ou un étudiant très engagé et fournissant de grands efforts pourrait démontrer un niveau d'atteinte de la compétence moins élevé que le précédent. Il est accepté dans les pratiques pédagogiques d'accorder un maximum de 40% aux notes d'équipe et 60% aux notes individuelles. (Proulx dans Leroux (*Dir.*), 2015, p.455). Cependant, Proulx (*Ibid.*) fait remarquer qu'il restera toujours malgré tout un 40% de risque de non-validité de l'évaluation.

Dans tous les cas, peu importe le scénario retenu lors de l'évaluation des apprentissages (propos, produit, processus), Scallon (2004) rappelle qu'« [...] il ne faut pas oublier qu'au moment de l'évaluation certificative, il revient à l'étudiant de répondre personnellement de ses capacités et de ses apprentissages. ». (P. 162) Les outils d'autoévaluation sont des plus

pertinents lors des évaluations formatives, mais ne devraient pas être employés en sommatif. De plus, bien que les travaux en équipe favorisent les apprentissages, au bout du compte ce n'est pas la compétence à travailler en équipe qui est évaluée. Alors, le choix des dispositifs d'évaluation devra être fait avec diligence et réflexion par l'enseignante ou l'enseignant.

3.3 Planification de l'enseignement

Il a été établi que l'évaluation des apprentissages et la planification de l'enseignement ne doivent pas se faire en deux temps, mais plutôt de manière synchronisée. L'étude de Bateman, Taylor, Janik et Logan (2014) démontre pleinement la nécessité d'une cohérence entre le programme d'enseignement, l'enseignement lui-même et l'évaluation des apprentissages. Les travaux de Cohen (1987) et Wiggins (1993) viennent en appui à l'étude en indiquant ceci: « [...] les objectifs pédagogiques, les activités d'apprentissages et les évaluations qui servent à mesurer l'atteinte des résultats d'apprentissage escomptés sont étroitement liés.» (*Ibid.* p.16) Ainsi, au moment de la planification des cours, il requiert de prévoir l'ensemble des évaluations formatives et sommatives les plus appropriées à venir au courant de la session. La forme des activités d'évaluations formatives devra se rapprocher le plus possible de l'activité d'évaluation sommative correspondante. Les évaluations sommatives, quant à elles, devront être réparties tout au long de la session et porteront sur des objets significatifs et importants par rapport aux objectifs d'apprentissage. (Cégep de Sainte-Foy, s.d.)

3.3.1 Le tableau d'analyse et de cohérence (TAC)

Une harmonisation est fondamentale entre ce qui est prévu d'être enseigné, ce qui sera effectivement enseigné et ce qui sera évalué. À cet effet, plusieurs auteurs tels que Bloom (1971) ou Fives et DiDonato (2013), recommandent l'utilisation d'un tableau d'analyse aidant l'atteinte de cet alignement. Pour y parvenir, Robert Howe (2017) a développé un outil appelé Tableau d'analyse et de cohérence (TAC) à partir du concept de tableau de spécification proposé par Benjamin Bloom.

TABLEAU D'ANALYSE ET DE COHÉRENCE – VERSION COMPLÈTE						
Objectifs intermédiaires		Niveau taxonomique	Importance relative des objectifs (en %)	Dispositifs d'évaluation des apprentissages		
				Évaluation formative	Évaluation sommative	% de la note
1						
2						
3						
Objectif terminal						
			Total 100 %			Total 100 %

Howe, R. (2017) *Le tableau d'analyse et de cohérence*. Pédagogie collégiale.

Figure 1 Le tableau d'analyse et de cohérence – Version complète

Cet outil de planification, adapté au développement des compétences, présente l'étroite relation existante entre les objectifs intermédiaires et terminaux d'un cours, leur niveau taxonomique, l'importance relative en cours de session, ainsi que les outils d'évaluations formatives et sommatives associées. Cet outil aide donc à focaliser l'attention sur les compétences à atteindre, formulées à travers des objectifs d'apprentissage, plutôt que sur le contenu disciplinaire. La planification de la séquence des apprentissages se fera après que la structure des évaluations aura été planifiée dans le TAC. Toutes ces planifications seront éventuellement communiquées aux étudiantes et étudiants à l'aide du plan de cours. Afin de compléter le TAC, trois questions fondamentales sont à se poser (Howe, 2017, p.29):

- A. En quoi mon cours doit-il contribuer au développement des compétences de mes étudiantes et étudiants?
- B. Qu'est-ce que les étudiantes et étudiants ont besoin d'apprendre en priorité?
- C. Dans quelle séquence ont-ils besoin d'apprendre cela?

3.3.2 Les objectifs intermédiaires et terminaux centrés sur les apprentissages

L'emploi d'objectifs est, depuis le renouveau pédagogique, mal interprété et peu utilisé dans la planification des cours au collégial. Robert Howe (2015) traite d'ailleurs du sujet dans un article souhaitant réconcilier l'emploi d'objectifs d'apprentissages et l'approche par compétences. Il semblerait qu'un « [...] glissement de sens s'était installé entre *approches par objectifs* et *approche par contenus* » Il est important de ne pas confondre ces deux termes en perdant de vue les objectifs centrés sur les apprentissages. « C'est le *qu'est-ce que j'enseigne?* versus le *qu'ont-ils besoin d'apprendre?* » qu'il importe de garder à l'esprit » (*Ibid.*). Un texte de l'UNESCO (Fontaine, F et Bernhard, P., s.d.) présente d'ailleurs une fiche de travail fournissant une définition et des exemples d'utilisation des objectifs intermédiaires et terminaux.

Voici la définition retenue d'un objectif intermédiaire : « Énoncé qui indique, parmi une séquence de divers apprentissages, un apprentissage que le sujet doit maîtriser avant d'atteindre l'objectif terminal. [...] Ce sont des objectifs en cours d'apprentissage. » (*Ibid.* s.p.)

Voici la définition retenue d'un objectif terminal : « Énoncé d'une capacité durable et intrinsèquement utile que le sujet doit avoir acquise à la fin d'un apprentissage déterminé. » (*Ibid.*, s.p.)

Ainsi, un objectif terminal sera ce que l'on souhaite être maîtrisé à la fin de l'apprentissage. Il s'agit de l'étape certificative. Tandis que les objectifs intermédiaires sont les étapes d'apprentissages planifiées afin d'atteindre l'objectif terminal. C'est au cours de ces étapes intermédiaires que l'enseignante ou l'enseignant planifiera l'intégration de l'évaluation formative. Enfin, lors de la rédaction de ces objectifs, il n'est pas nécessaire que ces derniers soient présentés selon une séquence ordonnée, tout comme il n'est pas nécessaire de tous les énoncer. Seuls les plus importants seront présentés.

Dans son recueil sur la préparation d'un cours, Prégent (1990) énumère quelques avantages essentiels à présenter des objectifs d'apprentissages dans une planification de cours :

- A. Annoncer clairement ses objectifs et permettre à ses étudiants de visualiser les apprentissages attendus;
- B. Concevoir des activités d'enseignement et d'apprentissage qui permettront d'atteindre les objectifs;
- C. Établir une relation directe et cohérente entre l'évaluation des apprentissages et les objectifs spécifiques à atteindre.

Afin de s'assurer de leur qualité et efficacité, quelques règles de base de rédaction des objectifs ont été recensées par Boston (1972), Burns (1972), Burton, F. et Rousseau, R Burton (1987), Mager (1974) ainsi que Prégent (1990). En voici un résumé:

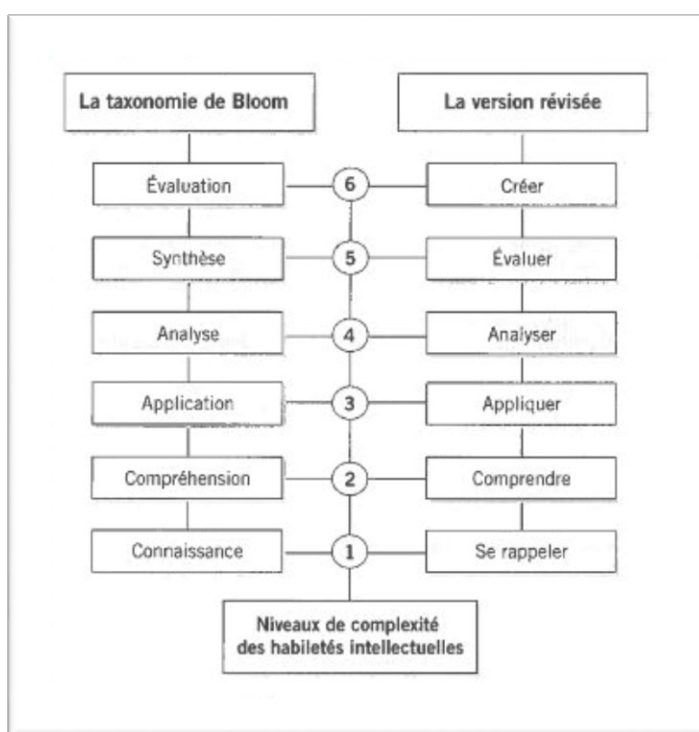
- 1. L'objectif s'adresse à l'étudiante et l'étudiant. Il est écrit en fonction de ces derniers, dans un langage simple et accessible;
- 2. L'objectif représente le résultat de l'apprentissage et non pas l'activité qui permet de l'atteindre;
- 3. L'objectif comporte un verbe d'action, soit le comportement de l'élève que l'on souhaite observer;
- 4. L'objectif est observable et mesurable;
- 5. L'objectif peut préciser les conditions dans lesquelles le sujet doit manifester son comportement (temps, seuil de performance, instruments utilisés, etc.)
- 6. L'objectif est spécifique;
- 7. L'objectif est court, soit d'une à trois lignes.

3.3.3 *Taxonomie de Bloom*

La taxonomie de Bloom est depuis les années 50, le modèle de classification des niveaux d'acquisition des connaissances le plus utilisé dans le monde de l'éducation. Il s'agit d'un outil fondamental en planification de l'enseignement et de l'évaluation.

McGrath et Noble (2008) présentent une révision de la célèbre taxonomie, réalisée par un comité d'experts, adaptée à la théorie des intelligences multiples. Cette révision a été réalisée afin de mettre à jour la taxonomie et de l'enrichir « [...] des résultats des recherches des 50 dernières années dans le domaine de la connaissance humaine, de l'apprentissage, de l'enseignement efficace et des stratégies d'évaluation authentique » (McGrath et Noble, 2008, p.22). Parmi les changements les plus significatifs apportés à la taxonomie de Bloom, on peut notamment remarquer une modification du vocabulaire servant à nommer les six niveaux d'activité intellectuelle.

Voici une figure présentant les changements terminologiques apportés à la taxonomie originale de Bloom. La version utilisée dans la présente recherche est la version révisée.



McGrath, H. et Noble, T. (2008). *Huit façons d'enseigner, d'apprendre et d'évaluer. 200 stratégies utilisant les niveaux taxonomiques des intelligences multiples*. Montréal : Chenelière Éducation.

Figure 2 Les changements terminologiques en un coup d'œil

Voici une brève description de chaque niveau de cette version révisée.

1^{er} niveau : se rappeler. Il s'agit du niveau d'activité intellectuelle le plus simple et élémentaire. Les tâches rattachées à ce niveau demandent à l'élève de puiser dans ses connaissances. (*Ibid.*, p.25)

2^e niveau : comprendre. Les étudiantes et étudiants doivent démontrer leur « [...] compréhension en établissant des liens significatifs entre ce qu'ils se rappellent et une nouvelle tâche ou un nouvel apprentissage. » (*Ibid.*)

3^e niveau : appliquer. Les étudiantes et étudiants doivent appliquer « [...] leurs connaissances ou leur compréhension à un exercice pratique en transférant une procédure apprise à une tâche familière ou non. » (*Ibid.*, p.26)

4^e niveau : analyser. À ce niveau, les étudiantes et étudiants doivent fractionner « [...] leurs connaissances sur un sujet donné en leurs composantes et démontrer les liens unissant les parties entre elles et avec le tout. » (*Ibid.*, p. 27)

5^e niveau : évaluer. Ici, les étudiantes et étudiants « [...] exercent leur jugement critique, détectent les éléments inappropriés et manquants de logique, portent un jugement sur la valeur ou l'aspect éthique des choses [...] et tirent des conclusions [...]. » (*Ibid.*, p.28)

6^e niveau : créer. Niveau le plus complexe et stimulant au niveau intellectuel. Les étudiantes et étudiants doivent soit « produire un objet, une idée, une solution ou un processus nouveau ou original résultant d'une approche unique ou d'un regroupement inédit des éléments. » Ils peuvent également : « Élaborer un plan détaillé, étape par étape, pour produire un objet, un projet, une solution à un problème, un projet de recherche ou un essai. » (*Ibid.*, p.29)

4. SYNTHÈSE DU CADRE DE RÉFÉRENCE

Dans un contexte pédagogique où l'on vise désormais le développement de compétences, les stratégies d'évaluation ont grandement évoluées au cours du dernier siècle. Les travaux réalisés en équipe posent un défi particulier, car l'enseignante ou l'enseignant n'est pas toujours présent lors des rencontres et des discussions entre étudiantes et étudiants afin d'observer le cheminement des apprentissages. Ce dernier doit s'outiller afin de recueillir de l'information sur le processus permettant de porter un

jugement professionnel et accorder une note individuelle lors de l'évaluation des apprentissages.

L'évaluation des apprentissages est encadrée par chaque collège d'enseignement à l'aide de sa PIÉA. Bien que le Cégep de Saint-Félicien ne présente pas de politique particulière au niveau des travaux réalisés en équipe, il est primordial que l'évaluation des apprentissages reflète le niveau individuel d'atteinte des compétences de chaque étudiante et étudiant. De plus, les évaluations doivent répondre à trois critères de la PIÉA. Ces dernières doivent être crédibles, équitables et valides.

En plus des directives prescrites par la PIÉA, de nouvelles tendances en évaluation des apprentissages ont fait leur chemin depuis le renouveau pédagogique. Identifiées par Scallon en 2004, ces nouvelles perspectives à s'approprier sont les suivantes :

- L'intégration de situations de performances lors des évaluations ;
- Les situations d'évaluation devraient se rapprocher le plus possible de la vie courante, donc être authentiques ;
- Faire place à l'interactivité dans le processus d'évaluation ;
- Le jugement professionnel est important lorsque vient le temps de traduire le niveau d'atteinte des compétences en notes ;
- Tenir compte du processus en tant qu'objet d'évaluation, en observant le cheminement ou la démarche empruntée par l'étudiante ou l'étudiant ;
- L'intégration de l'évaluation à l'apprentissage à l'aide d'évaluations diagnostiques et formatives.

L'évaluation des apprentissages, dans le cadre de travaux réalisés en équipe, particulièrement dans un contexte d'approche par projet, doit se faire et s'observer dans l'action. La coordination et la gestion d'événement se vivent effectivement dans l'action, en mouvement. Il est donc important pour l'enseignante ou l'enseignant de s'outiller afin d'être en mesure d'observer les réflexions, les prises de décisions ainsi que les actions de chaque étudiante et étudiant. France Côté (2015) propose une solution à ce défi. Elle mentionne qu'il est possible de porter un regard pluriel lors de l'évaluation sommative, particulièrement lors de travaux réalisés en équipe. Ces regards peuvent porter sur différentes manifestations des apprentissages, soit le produit, les propos ou encore le

processus. Divers outils et stratégies peuvent ainsi venir en aide à l'enseignante ou l'enseignant. Il pourrait ainsi utiliser un journal de bord afin d'y recueillir des notes sur l'évolution des apprentissages des étudiantes et étudiants, faire des rencontres de groupes et individuelles ou encore demander un rapport d'étape.

Proulx (Leroux (*Dir.*), 2015), intervient en proposant divers outils à employer afin de faciliter les apprentissages et l'engagement lors de travaux réalisés en équipe. Celui-ci présente les avantages et inconvénients du contrat d'équipe, des autoévaluations et de l'évaluation par les pairs. Il met en garde l'enseignante et l'enseignant souhaitant employer ces outils lors d'évaluations sommatives. Il souligne le risque de biais, d'iniquité et de validité.

Il a été démontré que l'évaluation des apprentissages et la planification de l'enseignement ne doivent pas se faire en deux temps. Elles doivent être synchronisées et cohérentes. Howe (2017) présente un outil développé au fil des années « [...] qui aide le professeur à centrer sa pensée sur l'étudiant, sur ce que ce dernier a besoin d'apprendre et sur les apprentissages prioritaires qu'il doit réaliser. » (*Ibid.*, p.29) Cet outil est le Tableau d'analyse et de cohérence (TAC). Ce dernier permet à l'enseignante ou l'enseignant de planifier des objectifs d'apprentissages permettant de faire cheminer l'étudiante et l'étudiant vers le niveau de compétence souhaité. Ces objectifs sont classés selon divers niveaux taxonomiques et leur importance relative. Enfin, l'enseignante ou l'enseignant devra faire des choix de dispositifs d'évaluation en fonction des objectifs jugés les plus importants.

En conclusion à cette synthèse, l'approche par projet permettant de planifier, organiser et réaliser des événements touristiques, façonne des apprentissages riches dans un contexte le plus authentique possible. Cependant, il importe de porter une attention particulière lors de la planification des évaluations afin de s'assurer que les dispositifs retenus reflètent toujours la nature du niveau individuel d'atteinte des compétences de chaque étudiante et étudiant. C'est dans cette optique que les dix critères suivants ont été sélectionnés afin de s'assurer de répondre à la question de recherche :

- 1) L'évaluation doit être valide;
- 2) L'évaluation doit être équitable;
- 3) L'évaluation doit être crédible;

- 4) Situation de performance;
- 5) Situation authentique;
- 6) Interactivité;
- 7) Jugement professionnel;
- 8) Intégrer évaluation aux apprentissages;
- 9) Observation du cheminement ou de la démarche empruntée;
- 10) Évaluation individuelle du niveau d'atteinte de la compétence.

5. LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE LA RECHERCHE

Dans un premier temps, rappelons que cette recherche souhaite répondre à la question générale suivante: « Dans le cadre du cours Organisation d'événements touristiques 2 (414-643) du programme Techniques de tourisme du Cégep de Saint-Félicien, comment effectuer une évaluation individuelle du niveau d'atteinte de la compétence de chaque étudiante et étudiant, dans un contexte d'approche par projet réalisé en équipe, tout en respectant des critères de validité, d'équité et de crédibilité? ». Cet essai est réalisé dans le but de suggérer aux enseignantes et enseignants offrant le cours Organisation d'événements touristiques 2, une nouvelle planification des modalités d'évaluation de la compétence 011J Coordonner un événement touristique.

Afin de répondre à la question générale de recherche, tout en considérant les éléments du cadre de référence, voici les deux objectifs spécifiques poursuivis par cet essai:

1. Concevoir une planification de l'évaluation des apprentissages, à l'aide du Tableau d'analyse et de cohérence (TAC), dans le cadre du cours Organisation d'événements touristiques 2.
2. Valider auprès d'expertes et d'experts, la planification de l'évaluation des apprentissages, dans le cadre du cours d'Organisation d'événements touristiques 2.

TROISIÈME CHAPITRE

LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Ce troisième chapitre permet d'exposer et de justifier les choix méthodologiques utilisés afin de répondre aux objectifs de recherche visant d'abord à concevoir une planification de l'évaluation des apprentissages, à l'aide du Tableau d'analyse et de cohérence (TAC), dans le cadre du cours Organisation d'événements touristiques 2. Par la suite, nous souhaitons valider, auprès d'expertes et d'experts, cette planification de l'évaluation des apprentissages. Dans un premier temps, l'approche méthodologique est décrite de manière spécifique. Ensuite, y sont présentés les participantes et participants à la recherche ainsi que le déroulement de la recherche, les techniques et instruments de collecte de données. Enfin, les considérations éthiques ainsi que les moyens pris pour assurer la rigueur et la scientificité sont exposés.

1 L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

La présente recherche s'inscrit dans un paradigme qualitatif/interprétatif, car elle se préoccupe principalement de comprendre le sens qu'une personne donne à une situation, et non à expliquer un phénomène de relations de cause à effet. (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011) Elle est qualitative en raison du type de données recueillies qui ne se chiffrent pas, mais qui se présentent plutôt sous la forme de mots. Ces mêmes mots orienteront l'amélioration de la planification de l'évaluation des apprentissages du cours Organisation d'événements touristiques 2.

La recherche qualitative/interprétative est définie par Denzin et Lincoln (1994) comme:

[...] une approche à la recherche qui épouse le paradigme interprétatif et privilégie l'approche naturaliste. Ainsi, elle tente de comprendre de façon riche les phénomènes à l'étude à partir des significations que les acteurs de la recherche leur donnent. Les études sont menées dans le milieu naturel des participants. (Traduction libre de Savoie-Zajc, 2011, p. 126)

Plusieurs facteurs justifient le caractère interprétatif de la démarche. Tout d'abord, elle intègre une interactivité essentielle à sa bonne conduite entre la chercheuse et les participantes et participants, tout en rendant accessible le fruit de la recherche à l'ensemble

des intervenantes et intervenants du monde de l'éducation s'y intéressant. De plus, la cueillette de données se déroulant à l'aide de participantes et participants fera état de leurs perceptions, expériences et réflexions. Tel que le décrivent Karsenti et Savoie-Zajc (2011), il s'agit d'une démarche qui poursuit des buts pragmatiques et utilitaires, tout en permettant de cheminer vers une application pratique des résultats obtenus.

1.1. Le type d'essai

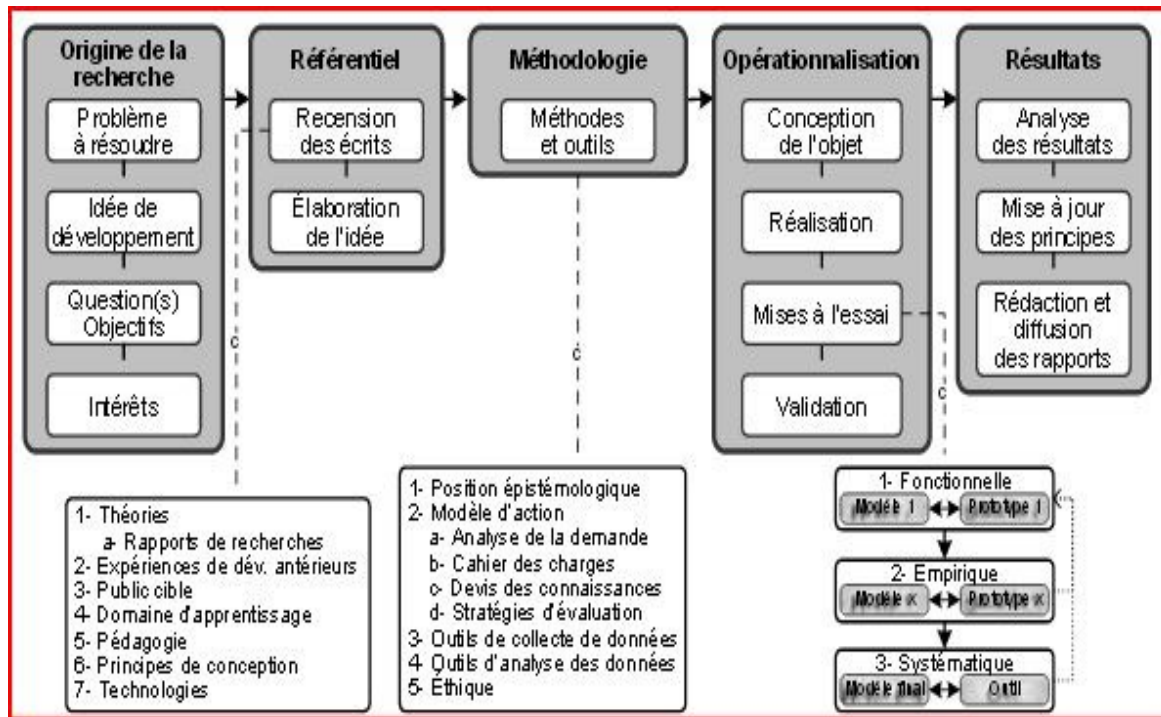
En tenant compte de la question générale de la recherche, cet essai se rattache au pôle recherche tel que défini par le guide de présentation du bloc recherche innovation et analyse critique de la maîtrise en enseignement au collégial. (Performa, 2015) Il se veut une « contribution à l'augmentation des connaissances dans un domaine donné à l'aide d'une méthode rigoureuse et reconnue, soumise à la validation par les expertes et experts du domaine ». (Performa, 2015, p. 24)

Le type de recherche retenu pour cet essai est une recherche développement telle que proposée par Harvey et Loiselle (2009), dont l'assise du modèle provient de la vision de Nonnon (1993). « La recherche développement considère le développement de matériel pédagogique, mais aussi le développement de stratégies, de méthodes, de modèles ou de programmes ayant une incidence sur l'action éducative. » (Harvey et Loiselle, 2007, p.42)

La recherche développement nous semble pertinente pour répondre aux objectifs de cette recherche, car elle est ancrée dans l'action et elle vise l'étude de solutions pratiques à partir de problèmes de la pratique pédagogique. Toujours selon Harvey et Loiselle (2007, p. 44), la définition même de la recherche développement est « considérée comme l'analyse du processus de développement de l'objet [...] incluant la conception, la réalisation et la validation de l'objet, en tenant compte des données recueillies à chacune des phases de la démarche de recherche et du corpus scientifiques existant. »

2 LE DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE

Tel que mentionné plus tôt, le type de recherche retenu dans le cadre de cet essai repose sur le modèle de recherche développement proposée par Harvey et Loiselle (2009).



Harvey, J. et Loiselle, S. (2009), Proposition d'un modèle de recherche développement. Recherche qualitative, 28(2) p. 110. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero28\(2\)/harvey\(28\)2.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero28(2)/harvey(28)2.pdf)>.

Figure 3

La démarche retenue s'éloigne « d'une démarche intuitive et artisanale. » (*Ibid.*, p. 104) « Le modèle propose cinq phases macroscopiques qui englobent plusieurs étapes se situant à un niveau plus microscopique de la démarche. » (*Ibid.*, p.107) Les cinq phases du modèle sont : l'origine de la recherche, le référentiel, la méthodologie, l'opérationnalisation et les résultats.

Le tableau 1 présente l'échéancier du déroulement de la recherche, établi selon les étapes du modèle de recherche développement en éducation proposé par Harvey et Loisel (2009).

Tableau 1
Échéancier du déroulement de la recherche

Étapes	Actions	Échéancier
Origine de la recherche	Rédaction de la problématique	Automne 2015
Référentiel	Rédaction du cadre de référence	Automne 2016
Méthodologie	Rédaction de la méthodologie	Automne 2015 – automne 2017
	1. Position épistémologique	
	2. Modèle d'action	
	3. Outils de collecte de données	
	4. Outils d'analyse des données	
Opérationnalisation	5. Éthique	Automne 2017
	Conception de l'objet	
	Réalisation	
	Mises à l'essai	Hiver 2018
	• Fonctionnelle	
	• Empirique	
	• Systematique	
Résultats	Validation	Printemps 2018
	Analyse des résultats	Printemps 2018
	Mise à jour des principes	
	Rédaction et diffusion des rapports Dépôt de l'essai	Été 2018

2.1 Première étape : Origine de la recherche

La première étape de la recherche développement proposée par Harvey et Loisel, consiste à la définition de l'origine de la recherche. « L'origine de la recherche peut provenir d'un problème à résoudre ou d'une idée de développement » (Harvey et Loisel, 2009, p. 111). Elle correspond à la problématique de recherche présentant le malaise ressenti par le corps enseignant lors de l'évaluation des apprentissages des étudiants dans le cours Organisation d'événements touristiques 2.

2.2 Seconde étape : Le référentiel

Cette étape provient du besoin « [...] de positionner les différentes théories existantes sur le sujet de recherche » (*Ibid.*, p.111). À l'intérieur du présent essai, cela correspond au

cadre de référence. Ce dernier aura permis d'identifier et de retenir le TAC comme outil de planification des évaluations du cours Organisation d'événements touristiques 2. De plus, un certain nombre de critères à tenir compte lors de la conception de la planification de l'évaluation des apprentissages a été sélectionné. Ces mêmes critères ont été réemployés lors de la collecte de données auprès d'expertes et d'experts aux fins de validation. Voici un rappel des dix critères retenus :

Tableau 2
Critères retenus dans le cadre de référence

10 critères retenus dans la cadre de référence
1) L'évaluation doit être valide;
2) L'évaluation doit être équitable;
3) L'évaluation doit être crédible;
4) Situation de performance;
5) Situation authentique;
6) Interactivité;
7) Jugement professionnel;
8) Intégrer évaluation aux apprentissages;
9) Observation du cheminement ou de la démarche empruntée;
10) Évaluation individuelle du niveau d'atteinte de la compétence.

2.3 Troisième étape : La méthodologie

La méthodologie de recherche « [...] propose de positionner les méthodes et les outils de collecte et d'analyse de données » (*Ibid.*, p. 112). C'est également ici que sont présentés et sélectionnés les participantes et participants à la recherche.

2.3.1 Les participantes et participants à la recherche

Dans le cadre de cet essai, trois expertes et experts en évaluation des apprentissages ont été recrutés afin de valider la planification des évaluations du cours Organisation d'événements touristiques 2, présentée à l'aide du TAC.

Le nombre de participants sélectionné a été établi afin de permettre la diffusion de résultats crédibles. « La norme qui fixe la taille de l'échantillon est l'atteinte de la saturation des données, ce qui se produit lorsque le chercheur s'aperçoit que les réponses deviennent

répétitives et qu’aucune nouvelle information ne s’ajoute. C’est le point de redondance » (Fortin, 2010, p. 243).

Ces participants ont été recrutés selon un échantillonnage non probabiliste. Cette méthode consiste à prélever un échantillon de façon arbitraire (Fortin, 2010, p. 233). De plus, cet échantillon est intentionnel. Nous avons identifié « [...] un ensemble de critères provenant du cadre théorique afin d’avoir accès, pour le temps de l’étude, à des personnes qui partagent certaines caractéristiques. » (Karsenti et Savoir-Zajc, 2011, p.130) Le tableau 3 expose les critères qui ont guidé la sélection des participantes et participants à la recherche.

Tableau 3

Critères guidant la sélection des participantes et participants à l’étude

Les participants	Critères d’inclusion
Expertes et experts en évaluation des apprentissages.	<p>N.B. La participante ou le participant doit répondre à l’ensemble des critères.</p> <p>Critère 1 : Posséder une compétence reconnue en évaluation des apprentissages au collégial.</p> <p>Critère 2 : Être disponible pour toute la période requise par la consultation.</p>

Un premier contact téléphonique personnalisé auprès des expertes et experts en évaluation des apprentissages a permis de constituer une liste de candidats. Ces derniers sont tous issus soit du milieu collégial agissant parfois à titre de conseillère ou conseiller pédagogique, ou encore sont des conférencières ou conférenciers reconnus dans le milieu de la recherche en pédagogie de l’enseignement supérieur et principalement en évaluation des apprentissages.

2.3.2 Les techniques et les instruments de collecte de données

La collecte de données s’est réalisée en deux temps. D’abord à l’aide d’un questionnaire à répondre en ligne (Consultation du questionnaire à l’annexe B) suivi par une entrevue téléphonique semi-dirigée (Consultation du guide d’entretien à l’annexe C).

Le questionnaire a été rédigé en se basant sur les critères identifiés dans le cadre de référence. Les répondantes et répondants devaient cocher Oui, Non ou Ne sais pas à chaque question. L’achèvement de ce questionnaire visait principalement à identifier rapidement les aspects de la planification des évaluations formatives et sommatives, présentées à l’aide

du TAC, qui ne répondaient pas à différents critères reconnus en évaluation. Pour ce faire, nous leur avons préalablement fait parvenir le devis ministériel de la compétence 011J *Coordonner un événement touristique* (Consultation du devis à l'annexe A), la version du TAC résultant de la mise à l'essai empirique, ainsi qu'une description des dispositifs d'évaluation formatifs et sommatifs. Les participantes et participants devaient d'abord prendre connaissance des documents afin de se familiariser avec le contenu et par la suite répondre au questionnaire.

La deuxième technique de collecte de données retenue fut l'entrevue individuelle semi-dirigée auprès des participantes et participants ayant répondu au questionnaire. « Dans l'entrevue semi-dirigée, l'interviewer arrête une liste de sujets à aborder, formule des questions s'y rapportant et les pose au répondant, dans l'ordre qu'il juge à propos en vue d'atteindre le but fixé. » (Fortin, 2010, p. 428) Cette seconde collecte de données visait à recueillir leurs commentaires de manière plus complète et nuancée. Un guide d'entrevue général a été bâti pour l'ensemble des entretiens. Cependant, avant chaque rencontre, les questions rédigées étaient revues afin de les personnaliser pour chaque participant. Par exemple, si un participant avait répondu Non ou Ne sais pas à une question, cette même question était abordée afin de recueillir les commentaires de manière plus personnalisés. Ces échanges étaient enregistrés pour fin de transcription. (Consultation du guide d'entretien à l'annexe C)

Tout au long de la recherche et des entretiens, l'utilisation d'un journal de bord fut un outil indispensable pour la chercheuse. Ce dernier a servi à consigner multiples idées, observations et intentions. Il a également servi à inventorier les commentaires et recommandations des participantes et participants consultés lors de l'étude.

2.3.3 *La démarche d'analyse*

Après chaque collecte de données, il était important de colliger les résultats afin de procéder à une analyse en profondeur et d'en faire ressortir les éléments importants. Dans le cadre de cette recherche, la combinaison des réponses aux questionnaires et aux entrevues semi-dirigées nous a permis de faire ressortir les informations nécessaires à l'amélioration du produit et de répondre à la question de recherche. Pour y arriver, une méthode d'analyse qualitative a été utilisée. Les données recueillies ont fait l'objet d'une analyse de contenu.

Une démarche d'analyse de contenu consiste au « traitement des données qualitatives afin d'en dégager les thèmes saillants et les tendances » (Fortin, 2010, p. 467).

Selon Fortin et Gagnon, (2016) six étapes constituent la démarche à suivre pour arriver à une analyse de contenu. Une première action à entreprendre dans le cadre de cette analyse fut l'organisation des données recueillies à l'aide des questionnaires et des entrevues téléphoniques, par le traitement de ces derniers afin de s'en faire une impression préliminaire. L'ensemble des données ont été retranscrites sous forme de verbatim, tout en éliminant les passages jugés non pertinents à la recherche.

La deuxième étape de l'analyse de contenu consiste à réviser attentivement les données récoltées et recensées auprès des expertes et experts à l'aide du verbatim, des notes au journal de bord ainsi qu'au guide d'entretien. Cette étape aura permis à la chercheuse de se familiariser avec leur contenu et de s'immerger totalement dans les données.

La prochaine étape amorce l'analyse détaillée tout en procédant préalablement à un codage des données. Cette troisième étape aura permis d'assigner des marqueurs aux concepts identifiés pour ensuite élaborer des catégories et thèmes émergents. Toujours basés sur les critères préalablement établis à l'aide du cadre de référence, il a été possible de regrouper les réponses similaires des participantes et participants, permettant ainsi de préciser et de justifier la qualité de la planification des évaluations présentée à l'aide du TAC. Par la suite, nous avons répondu de manière plus complète à la question de recherche se demandant comment effectuer une évaluation individuelle de l'atteinte du niveau de compétence de chaque étudiante et étudiant, dans un contexte d'approche par projet réalisé en équipe, tout en respectant des critères de justice, d'équité, et de crédibilité?

2.4 Quatrième étape : L'opérationnalisation

Il s'agit ici de la phase charnière entre la conception de l'objet, soit la planification des évaluations réalisée à l'aide du TAC, de sa réalisation, de ses mises à l'essai fonctionnelle et empirique et de sa validation auprès d'expertes et d'experts en évaluation. Dans le cadre de cette recherche, deux objectifs étaient poursuivis : Concevoir une planification des évaluations et valider cette planification.

La planification des évaluations a été réalisée à l'aide du Tableau d'analyse et de cohérence (TAC), tout en respectant l'ensemble des critères établis dans le cadre de référence.

Par la suite, une première mise à l'essai de type fonctionnelle a été effectuée. Cela permet de s'assurer que l'objet est logique, cohérent, sans fautes, à l'aide d'une révision minutieuse de ce dernier. Pour ce faire, une première version de la planification des évaluations a été soumise à la critique d'une conseillère pédagogique du Cégep de Saint-Félicien. Quelques modifications ont ainsi pu être apportées à la formulation des objectifs intermédiaires, ainsi qu'à leur niveau taxonomique. Les évaluations formatives proposées ont reçu une grande approbation de la part de la conseillère pédagogique. Les évaluations sommatives ont bénéficié de conseils afin de les rendre plus complets et cohérents avec les objectifs.

La mise à l'essai empirique permet quant à elle de procéder à la « [...] détection de lacunes subsistant dans le prototype de l'objet en développement. » (*Ibid.*, p.113) Cette étape s'est effectuée au cours de la session hiver 2018, où la planification des évaluations a été utilisée par la chercheuse dans le cadre du cours Organisation d'événements touristiques 2. Cette mise à l'essai empirique aura permis d'apporter quelques modifications et améliorations à la planification des évaluations avant de la soumettre à une validation par des expertes et experts en évaluation des apprentissages.

Selon le modèle proposé par Harvey et Loiselle (2009) il est également possible de procéder à la mise à l'essai systématique, étape qui se fait auprès de la population ciblée par le produit, soit les enseignantes et enseignants en Organisation d'événements touristiques 2. Cependant dans le cadre de cet essai, cette étape n'a pas été réalisée. Elle pourrait faire l'objet d'une prochaine recherche.

Enfin, nous avons procédé à la validation du produit à l'aide d'une collecte de données auprès d'expertes et d'experts en évaluation des apprentissages, à l'aide du questionnaire et de l'entrevue semi-dirigée.

2.5 Cinquième étape : Les résultats

La cinquième et dernière étape du modèle de recherche proposé par Harvey et Loiselle (2009) est le résultat de la recherche. Elle consiste en une analyse des résultats et de leur diffusion. Ils sont présentés au chapitre quatre, intitulé Présentation et interprétation des résultats.

3 LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

Afin d'assurer une conduite éthique de la recherche, plusieurs actions ont été mises en place tout au long de son déroulement.

Le consentement libre et éclairé des participantes et participants fut la principale considération de la chercheuse. Suite à la prise de contact téléphonique auprès des expertes et experts, une lettre explicative leur a été envoyée par courriel. Cette démarche les aura informés de l'ensemble du projet et du temps nécessaire pour répondre au questionnaire et à l'entrevue téléphonique. Les participantes et participants ont ensuite signé un formulaire de consentement libre et éclairé. (Consultation du certificat en annexe G) Tout au long du processus, les participantes et participants étaient libres de se retirer sans représailles ni pénalité.

Une attention particulière au respect de la vie privée et des renseignements personnels fut portée en informant les participantes et participants que leur nom serait remplacé par des pseudonymes unisexes, afin de protéger l'anonymat. Les verbatim et guides d'entrevues ont également été mis sous clé et seront détruits douze mois après le dépôt de l'essai. Le contenu de ces derniers ne sera jamais partagé avec les participantes et participants ou avec d'autres personnes externes à la recherche.

La politique institutionnelle de l'Université de Sherbrooke (2015) en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains a également été suivie rigoureusement. L'attestation de certification éthique est annexée à l'essai pour consultation. (Consultation du certificat éthique à l'annexe D)

4. LES MOYENS PRIS POUR ASSURER LA RIGUEUR ET LA SCIENTIFICITÉ

Afin d'assurer une qualité et une rigueur scientifique à la recherche, plusieurs moyens ont été mis en place. La présente étude souhaite s'assurer de répondre aux critères

méthodologiques propres à la recherche qualitative interprétative. Guba et Lincoln (1982) ainsi que Lincoln et Guba (1985) proposent les critères de crédibilité, de transférabilité et de fiabilité. L'ensemble de ces critères peut être regroupé sous l'insigne de critères méthodologiques. (Karsenti et Zajc, 2011, p. 140)

Les critères méthodologiques réunissent le critère de crédibilité, qui fait pendant au critère de validité interne, le critère de transférabilité, faisant office de critère de validité externe, le critère de fiabilité, qui a pour vis-à-vis le critère de fidélité, et le critère de confirmation, qui correspond au critère d'objectivité. (*Ibid.*)

Le premier critère méthodologique à prendre en considération est celui de crédibilité. Il y a présence de crédibilité lorsque le sens attribué au phénomène est plausible et corroboré par diverses instances. (*Ibid.*) Le principal moyen mis en place afin d'assurer cette crédibilité fut d'utiliser des techniques de triangulation, soit le cumul de plusieurs modes de collecte de données, ainsi que la confrontation du point de vue de plusieurs participantes et participants provenant de milieux différents.

Le deuxième critère, celui de transférabilité, porte sur le potentiel d'utilisation des résultats par les enseignantes et enseignants. Ces derniers s'interrogeront certainement sur la pertinence, la plausibilité et la ressemblance pouvant exister entre le contexte de recherche et leur propre milieu de travail. Le principal moyen mis en place afin d'assurer cette transférabilité fut de fournir une description riche du milieu et du contexte de l'étude, ainsi que les caractéristiques de l'échantillon.

Le troisième critère est celui de fiabilité. Il nous amène à porter une attention particulière sur la cohérence entre les résultats et le déroulement de l'étude. Il aura été important de s'assurer que la question de recherche n'a jamais subi de modifications en cours de route et qu'il y eu un fil conducteur tout au long de la recherche. Le journal de bord et la triangulation furent des moyens efficaces afin de s'en assurer.

Le quatrième critère méthodologique, soit la confirmation, demande à ce que les données produites soient objectives. Il importe alors de justifier les instruments de cueillette de données, d'employer une approche d'analyse clarifiée et appliquée judicieusement.

QUATRIÈME CHAPITRE

PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Ce dernier chapitre présente les résultats découlant de l'analyse de données recueillies auprès de trois expertes et experts en évaluation des apprentissages, sondés à l'aide d'un questionnaire et d'une entrevue individuelle semi-dirigée. Ces données ont été recueillies afin de répondre à la question de recherche se demandant comment effectuer une évaluation individuelle de l'atteinte du niveau de compétence de chaque étudiante et étudiant, dans un contexte d'approche par projet réalisé en équipe, tout en respectant des critères de justice, d'équité et de crédibilité.

Ce chapitre est divisé en trois sections. Dans un premier temps, les réponses recueillies à l'aide du questionnaire et de l'entrevue sont présentées à travers les dix critères retenus grâce au cadre de référence. Une seconde partie du chapitre présente l'interprétation des résultats. La troisième et dernière section présente enfin la version finale de la planification de l'évaluation des apprentissages, établie à l'aide du Tableau d'analyse et de cohérence.

1. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Cette première partie présente, sous la forme d'un tableau suivi d'explications, les résultats recueillis à l'aide du questionnaire individuel distribué auprès de trois expertes et experts en évaluation des apprentissages. L'ensemble des questions repose sur les dix critères retenus dans le cadre de référence. Après lecture et appropriation du Tableau d'analyse et de cohérence complété par la chercheuse, les répondants devaient cocher oui, non ou ne sais pas à chaque question. Cette première étape visait principalement à identifier rapidement les aspects de la planification des évaluations formatives et certificatives qui ne répondaient pas à différents critères reconnus en évaluation. La seconde section de l'interprétation des résultats présente les éléments essentiels étant ressortis lors des entrevues individuelles réalisées auprès des mêmes expertes et experts en évaluation.

1.1 Le questionnaire

Le tableau 4 présente les résultats du questionnaire permettant d'identifier rapidement les aspects de la planification des évaluations formatives et sommatives qui ne répondaient pas à différents critères reconnus en évaluation.

Tableau 4

Les résultats au questionnaire

Les questions	Oui	Non	Ne sais pas
1. De manière générale, croyez-vous que la planification des évaluations <u>sommatives</u> , présentée à l'aide du TAC (Tableau d'analyse et de cohérence), permette toujours une évaluation individuelle des apprentissages de chaque étudiante et étudiant?	3		
2. De manière générale, croyez-vous que la planification des évaluations <u>sommatives</u> , présentée à l'aide du TAC, respecte toujours le critère voulant qu'une évaluation soit valide?	3		
3. De manière générale, croyez-vous que la planification des évaluations <u>sommatives</u> , présentée à l'aide du TAC, respecte toujours le critère voulant qu'une évaluation soit équitable?	2		1
4. De manière générale, croyez-vous que la planification des évaluations <u>sommatives</u> , présentée à l'aide du TAC, respecte le critère voulant qu'une évaluation soit crédible?	3		
5. De manière générale, croyez-vous que chaque dispositif d'évaluation <u>formatif</u> et <u>sommatif</u> , permet l'évaluation des apprentissages prévus?	3		
6. Croyez-vous que la planification des évaluations <u>sommatives</u> s'appuie sur le principe d'élaboration d'instruments de mesures bâtis en intégrant des situations de performance ?	3		
7. Croyez-vous que la planification des évaluations <u>sommatives</u> , présentée à l'aide du TAC, s'appuie sur les principes de l'évaluation en situation authentique?	3		
8. Croyez-vous que la planification des évaluations <u>formatives</u> , présentée à l'aide du TAC, laisse une grande place à l'interactivité entre l'évalué et l'évaluateur?	3		
9. Croyez-vous que la planification des évaluations <u>sommatives</u> , présentée à l'aide du TAC, laisse une grande place à l'interactivité entre l'évalué et l'évaluateur?	2		1

10. Croyez-vous que la planification des évaluations <u>formatives</u> et <u>sommatives</u> , présentée à l'aide du TAC, permette à l'enseignante ou l'enseignant de faire preuve de jugement professionnel dans l'évaluation des apprentissages prévus?	3		
11. Croyez-vous que la planification des évaluations <u>formatives</u> et <u>sommatives</u> , présentée à l'aide du TAC, permet d'observer le cheminement ou la démarche empruntée par l'étudiante ou l'étudiant afin de résoudre une situation d'évaluation?	3		
12. Croyez-vous que la planification des évaluations <u>formatives</u> et <u>sommatives</u> , annoncée dans le TAC, intègre <u>assez fréquemment</u> l'évaluation aux apprentissages?	3		
13. Croyez-vous que la planification des évaluations <u>formatives</u> et <u>sommatives</u> , présentée à l'aide du TAC, intègre de manière <u>pertinente</u> et <u>efficace</u> l'évaluation aux apprentissages?	3		

La première question réfère directement à l'interrogation principale de la recherche, portant sur la notion d'individualiser l'attribution de notes aux étudiantes et étudiants lors de l'évaluation des apprentissages. Proulx (Leroux (*Dir*), 2015) met en garde l'enseignante et l'enseignant employant des évaluations d'équipe, car les notes doivent toujours refléter le niveau d'atteinte individuelle de la compétence de chaque étudiante et étudiant, même si les apprentissages sont réalisés dans un contexte de travail en équipe. Les trois répondantes et répondants sont unanimes sur le fait que la planification des évaluations, présentée à l'aide du TAC, respecte ce critère d'individualité.

Les questions deux, trois et quatre, réfèrent aux critères identifiés par la PIÉA, voulant que les évaluations soient valides, équitables et crédibles. Dans le cadre de cet essai, la chercheuse souhaitait valider si les évaluations sommatives respectaient toujours ces critères. Les trois expertes et experts ont à nouveau répondu oui à valide et crédible. Cependant, l'un d'entre eux a répondu « ne sais pas » à équitable.

À la question cinq, les trois expertes et experts sont unanimes sur le fait que chaque dispositif d'évaluation formatif et sommatif, permet l'évaluation des apprentissages prévus. Cette question se rattache à la cohérence existante entre la formulation des objectifs d'apprentissage et aux choix des dispositifs d'évaluation rattachés.

Les trois expertes et experts ont tous répondu oui aux questions six et sept. Ces dernières concernent la planification des évaluations sommatives, s'appuyant sur le principe d'élaboration d'instruments de mesures bâtis en intégrant des situations de performance et des situations authentiques. Selon ces derniers, les choix de dispositifs d'évaluation sommatifs respectent parfaitement ces critères.

Les questions huit et neuf traitent de la place importante laissée à l'interactivité entre l'évalué et l'évaluateur lors de l'évaluation formative et sommative. Tous trois unissent leur réponse positivement lorsqu'il s'agit des évaluations formatives. Cependant, un répondant demeure indécis et a indiqué « ne sais pas » à la question portant sur la présence d'interactivité lors des évaluations sommatives.

Les questions dix, onze et douze interrogeaient les expertes et experts sur leur perception concernant la capacité de l'enseignante ou l'enseignant, à travers la planification d'évaluations formatives et sommatives des apprentissages, de faire preuve de jugement professionnel, d'observer le cheminement ou la démarche empruntée par l'étudiante ou l'étudiant afin de résoudre une situation d'évaluation et d'intégrer assez fréquemment l'évaluation aux apprentissages. Encore une fois, les réponses furent oui à l'unanimité.

Enfin, à la question treize, les expertes et experts devaient répondre à la question suivante : Croyez-vous que la planification des évaluations formatives et sommatives, présentée à l'aide du TAC, intègre de manière pertinente et efficace l'évaluation aux apprentissages? De nouveau, les trois participants étaient d'accord en répondant oui à la question.

À la lumière de ces résultats, nous constatons que l'ensemble des expertes et experts en évaluation considèrent que la planification des évaluations présentée à l'aide du TAC respecte généralement bien chacun des critères identifiés à l'aide du cadre de référence. Cependant, deux critères, soit équitable ainsi que l'interactivité, sont à approfondir afin de bien comprendre l'hésitation signifiée par un répondant au questionnaire.

1.2 L'entrevue individuelle semi-dirigée

Une seconde collecte de données qualitatives s'est réalisée auprès d'expertes et d'experts en évaluation des apprentissages, sous la forme d'entrevues semi-dirigées. Nous souhaitons ainsi valider que la planification des évaluations, présentée à l'aide du TAC, répondait bien aux différents critères identifiés dans le cadre de référence. Cette étape de validation correspond au deuxième objectif de cet essai. Voici un recensement des réponses émises par les trois répondants au sujet des dix critères identifiés.

1.2.1 *Des évaluations valides*

De façon unanime, les trois experts interviewés ont tous répondu sans hésitation que la planification des évaluations, présentée à l'aide du TAC, répondait parfaitement au critère de validité prescrite par la PIÉA. Pour les deux premiers experts, il n'y a aucun problème décelé à travers ces évaluations. Elles sont définitivement valides. L'expert 3 renchérit en affirmant qu'il constate une concordance entre les objectifs d'apprentissages et les dispositifs d'évaluation. « Cela semble permettre de s'assurer que les instruments évaluent bien ce qu'ils doivent évaluer. » Nous pouvons donc affirmer que la planification des évaluations répond parfaitement au critère voulant que les objectifs poursuivis soient en lien direct avec les critères de performance. (Legendre, 1993, p.1404)

1.2.2 *Des évaluations crédibles*

Encore une fois, les trois expertes et experts interviewés jugent que les évaluations présentées à l'aide du TAC proposent des scénarios parfaitement crédibles. Aucun problème n'a été dénoté à cet effet. Les propos positifs viennent valider que cette planification met en place des conditions de réalisation permettant de s'assurer que l'étudiant est l'auteur de sa production. Pour les experts interviewés, il est facile pour l'enseignante ou l'enseignant de s'assurer de la provenance des productions, car il est témoin des traces d'apprentissage de chaque étudiante et étudiant par l'observation du propos ou du processus, et non seulement du produit. Un expert souligne la force que représente le grand nombre d'outils d'évaluations formatives disponibles tels que le journal de bord, les entretiens individuels et de groupe, les accompagnements personnalisés, etc. Toujours selon cet expert, puisque chaque évaluation se réalise individuellement, aucun élève ne peut profiter de son collègue pour réaliser le travail à sa place.

1.2.3 *Des évaluations équitables*

La question portant sur le critère voulant que les évaluations soient équitables a fourni les réponses les plus diverses aux questions de l'entrevue de validation. Selon deux experts interviewés, les évaluations présentées sont équitables sans équivoque. Cependant, un troisième expert est moins catégorique et hésite à répondre par l'affirmative.

L'expert 1 explique son hésitation par les possibles effets négatifs présents lors de travaux réalisés en équipe. Il donne en exemple une étudiante ou un étudiant s'occupant d'un dossier, tel que le budget, et ne transférant pas les apprentissages vers ses collègues. Ainsi, le critère équitable ne serait pas respecté. Selon lui, afin de s'assurer de l'absolu respect de ce critère, il faudrait que les étudiantes et étudiants puissent réaliser plusieurs projets d'événements au cours de la session. Ainsi, il serait possible de valider que ce dernier est en mesure de transférer ses connaissances dans de nouveaux contextes. L'expert 1 mentionne tout de même que le scénario d'évaluation présenté à l'aide du TAC favorise l'atteinte de ce critère.

Pour l'expert 2, la crédibilité tourne autour des consignes et de la supervision offerte par l'enseignante ou l'enseignant. Si les consignes et les tâches soumises aux étudiantes et étudiants sont écrites, nous respectons facilement le critère équitable. Il vient cependant appuyer les dires de l'expert 1 en confirmant qu'il faut exiger que les étudiants partagent de manière transparente tout ce qui se passe, pour que chacun puisse répondre de ce que font les autres. Ceci afin d'éviter le travail en silo. Il faut mettre en place des dispositifs de supervision qui permettent un regard explicite sur le processus d'apprentissage en équipe. Les étudiantes et étudiants doivent se poser les questions suivantes : Est-ce que j'apprends seul ou avec les autres? Est-ce que je partage avec les autres? Enfin, le professeur doit également se questionner: Moi j'enseigne; eux, apprennent-ils?

L'expert 3 conclut le sujet en disant que si les étudiantes et étudiants sont évalués selon les mêmes critères, et qu'il y a des grilles à échelles descriptives, ce sera tout à fait équitable.

1.2.4 Des évaluations en situation de performance

Il est sans équivoque que la planification présentée aux expertes et experts en évaluation répond parfaitement au critère souhaitant que les évaluations soient bâties en situation de performance. Aucun problème n'a été soulevé à ce sujet. L'expert 3 vient même appuyer son affirmation par les propos suivants : « Ça va de soi, puisque tu n'as pas de questions fermées de type oui ou non. » Il semblerait donc que les trois expertes et experts interviewés reconnaissent la force et la pertinence des dispositifs d'évaluation présentés en ce qui concerne le critère voulant que des situations de performances soient intégrées, versus des examens à questions objectives ou à court développement.

1.2.5 Des évaluations en situation authentique

Les trois expertes et experts consultés ont confirmé que les évaluations planifiées se déroulaient toutes en situation authentique. L'expert 1 mentionne que l'apprentissage en équipe répond parfaitement au critère d'apprentissage en contexte authentique. De plus, l'aspect intensif de la session d'hiver, qui se termine en mars au lieu d'en mai, correspond énormément au contexte du marché du travail. L'expert 2 renchérit en affirmant que « C'est exactement ce que tu fais avec ce projet d'événement. » L'expert 3 conclut en soulignant l'excellence de la situation authentique qu'est cette approche par projet permettant la réalisation d'un événement. « Les élèves sont placés en équipe et doivent travailler de concert comme dans la vraie vie. »

1.2.6 Présence d'interactivité entre l'évaluateur et l'évalué

Le critère souhaitant une grande interactivité entre l'évaluateur et l'évalué a soulevé une divergence d'opinion parmi les expertes et experts interviewés. En répondant au questionnaire, l'expert 1 avait coché « ne sais pas » à la question suivante : Croyez-vous que la planification des évaluations sommatives, présentée à l'aide du TAC, laisse une grande place à l'interactivité entre l'évalué et l'évaluateur? Bien que ce dernier soit convaincu de la présence d'interactivité lors des évaluations formatives, soit au moment des rencontres en équipe, des exercices commentés ou encore lors des accompagnements individuels, il n'était pas convaincu que cette interactivité fût suffisante lors des évaluations sommatives. Pour ce dernier, l'interactivité doit être verbale, et non écrite comme lors d'utilisation d'un journal de bord ou d'échanges courriels. Il fait référence à Scallon (2004)

qui nous rappelle que pour qu'il y ait réelle interactivité lors de l'évaluation, l'étudiant doit avoir droit à des explications sans que cela ne nuise à sa note. Mais, selon l'expert 1, ces explications doivent absolument être transmises verbalement, ce qu'il ne juge pas toujours possible via la planification des évaluations sommatives présentées à l'aide du TAC.

Contrairement à la position de l'expert 1, les experts 2 et 3 considèrent la planification des évaluations sommatives répondant parfaitement au critère d'interactivité. Pour ces derniers, il y a beaucoup d'interactivité de planifiée, tant au niveau formatif que sommatif. De plus, ils sont d'avis que l'interactivité peut se faire tant à l'oral qu'à l'écrit. L'expert 3 mentionne que lorsqu'on répond à un courriel d'étudiant concernant le travail en cours, il s'agit bien d'interactivité qui aide celui-ci à progresser dans ses apprentissages.

1.2.7 Le jugement professionnel

De façon unanime, les trois expertes et experts interviewés ont tous répondu sans hésitation que la planification des évaluations, présentée à l'aide du TAC, laissait une grande place au jugement professionnel. L'expert 1 mentionne que plusieurs collectes de données permettent d'alimenter le jugement professionnel. Il juge la stratégie très riche et solide, tout en présentant des données plurielles et individuelles. Pour l'expert 3, le déploiement du jugement professionnel est omni présent dans cette planification. Pour lui, l'important est d'appuyer ce jugement assisté d'outils d'aide à l'évaluation, telle qu'une grille à échelle critériée.

1.2.8 Intégration des évaluations aux apprentissages

À la question portant sur l'intégration des évaluations aux apprentissages, les trois expertes et experts ont répondu par l'affirmative. L'expert 1 remarquait principalement cette intégration au niveau des évaluations formatives. Les deux autres s'entendaient pour dire qu'il y en avait même beaucoup, tant au niveau formatif que sommatif.

1.2.9 Observation du cheminement ou de la démarche empruntée

Encore une fois, les trois experts interviewés jugent que les évaluations présentées à l'aide du TAC proposent une panoplie d'outils permettant d'observer le cheminement ou la démarche empruntée par l'étudiante ou l'étudiant. Les experts 2 et 3 soulignent le fait qu'il y ait plusieurs outils le permettant, tant au niveau formatif que sommatif.

1.2.10 Évaluation individuelle du niveau d'atteinte de la compétence

Afin de valider si la planification des évaluations répond parfaitement à la question de recherche, nous avons sondé les expertes et experts sur la capacité des dispositifs d'évaluation sommatifs à toujours permettre une évaluation individuelle de chaque étudiante et étudiant. Aucune hésitation de la part de l'expert 3 lorsqu'il mentionnait que pour lui, il s'agissait du scénario idéal, car aucune évaluation ne se déroulait en équipe. Les apprentissages s'accomplissaient en socioconstructivisme, mais l'ensemble des évaluations ont été planifiées pour se réaliser individuellement. Les deux autres experts ont également répondu par l'affirmative en soulignant l'excellent travail qui leur a été présenté.

2. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Les réponses obtenues aux questionnaires et aux entretiens individuels ont permis de dégager divers constats importants concernant la planification des évaluations soumise aux expertes et experts. Voici l'interprétation des résultats, exposant les commentaires favorables ainsi que les appréhensions décrites par ces derniers. Ces données serviront à produire une version finale de la planification des évaluations du cours Organisation d'événements touristiques 2, présentée à l'aide du TAC. Ce tableau est la réponse proposée à la question générale de la recherche souhaitant savoir comment effectuer une évaluation individuelle du niveau d'atteinte de la compétence de chaque étudiante et étudiant, dans un contexte d'approche par projet réalisé en équipe, tout en respectant des critères de justice, d'équité, de crédibilité ?

2.1 L'appréciation générale de la planification des évaluations

Au cours des entretiens, les expertes et experts interviewés ont tous mentionné leur appréciation générale de la planification des évaluations présentée à l'aide du TAC. Le choix des dispositifs d'évaluation formatifs et sommatifs, prévus en fonction des objectifs d'apprentissage sont, selon eux, judicieux et bien équilibrés. Ils permettent d'évaluer ce qui doit être appris, le tout planifié afin d'atteindre un niveau de compétence optimal. De plus, le choix stratégique de ne planifier que des évaluations individuelles, sans formule mixte

incluant également des évaluations de travaux rendus en équipe, permet désormais d'individualiser à 100% l'attribution de notes à chaque étudiante et étudiant. Selon les trois expertes et experts, l'ensemble des critères identifiés dans le cadre de référence sont généralement très bien respectés. Seuls deux critères ne faisaient pas unanimité, soit l'interaction et la notion d'équité.

2.1.1 L'interactivité en évaluation

L'expert 1 était réticent à répondre par l'affirmative concernant le critère d'interactivité qui ne semble pas parfaitement respecté. Pour ce dernier, l'interaction doit absolument se faire verbalement. Pour les deux autres experts consultés, elle peut également se faire par écrit. Dans le cadre de cette recherche, nous avons intégré deux formes d'interaction à l'intérieur de la planification des évaluations, soit verbale et écrite. Suite à la validation de deux experts sur trois entérinant ce choix, aucune modification n'a été portée à la planification des évaluations initiale. Les réponses fournies par les experts 2 et 3 valident que le niveau d'interaction est suffisant, bien planifié et justifié. Toujours selon les propos rapportés, les stratégies de communication et de rétroaction en place sont complémentaires et favorisent les apprentissages des étudiantes et étudiants, tout en permettant d'effectuer des évaluations individuelles valides, équitables et crédibles.

2.1.2 Des évaluations équitables : l'importance de l'accompagnement

Un deuxième critère, soit l'équité, a suscité une grande hésitation de la part de l'expert 1. Ce dernier craint que certains étudiants travaillent en silo et ne partagent pas les apprentissages avec l'ensemble de leur équipe. Il nous met en garde contre les effets négatifs que l'approche par projet, réalisé en équipe, peut amener dans son sillon. Si par exemple, seule l'étudiante ou l'étudiant responsable des finances réalise les apprentissages et ne transfère pas vers ses collègues, la notion d'équité dans l'évaluation ne sera pas respectée. Pour cet expert, chaque élève devrait être meneur, à tour de rôle, de l'ensemble des fonctions présentes dans l'équipe organisatrice. L'expert 1 suggérerait également de soumettre plus d'un événement à organiser en cours de session. Ainsi, nous serions certains que les apprentissages seraient réemployés et bien intégrés dans un nouveau contexte. Ce qui assurerait davantage le respect du critère d'équité. Cependant, par une contrainte de

temps, soit la durée de la session et du nombre d'heures accordées au cours Organisation d'événements touristiques 2, ce scénario est impossible à mettre en pratique. Il faut donc mettre en place des outils et des actions permettant à l'enseignante et l'enseignant de s'assurer que les apprentissages se font au bon rythme pour chaque étudiante et étudiant, afin d'atténuer les risques encourus par ce travail réalisé en équipe.

De leur côté, les deux autres experts sont convaincus que la planification des évaluations présentées répond bien à ce critère. Pour ces derniers, l'équité passe principalement par les consignes et tâches transmises à l'ensemble du groupe ainsi que par la supervision offerte. Il ne s'agit donc pas uniquement des choix de dispositifs d'évaluations formatifs ou sommatifs devant être équitables, mais cela passe également par la qualité de l'accompagnement offert à chaque étudiante et étudiant tout au long de ses apprentissages.

Nous porterons une attention particulière à ces avertissements et mises en garde contre l'effet négatif de possibles apprentissages en silo dans le cadre d'un travail en équipe. L'enseignante ou l'enseignant souhaitant exploiter cette stratégie d'apprentissage devra être très vigilant et mettre en place divers outils et stratégies afin de s'assurer que chaque coéquipier a une vision d'ensemble du travail à réaliser et que ces derniers travaillent en réseau et non de manière isolée.

Au cours des entretiens, deux experts ont fait référence au principe *d'assessment*. Rappelons que ce terme réfère au fait de *s'asseoir* avec l'étudiante ou l'étudiant dans une perspective aidante. Cette vision est un processus de l'évaluation qui se préoccupe d'aider, et pas uniquement de porter un jugement externe et sommatif. Cela implique de la rétroaction, ce que le formatif permet de faire régulièrement. Ces experts soulignaient la capacité de la planification des évaluations, présentée à l'aide du TAC, à introduire favorablement ce principe *d'assessment*. Donc, d'accompagner chaque étudiante et étudiant tout au long de son parcours de formation, afin de favoriser les apprentissages et le respect du critère d'équité.

2.2 Des tâches en situation authentique

Selon les expertes et experts interviewés, le contexte d'apprentissage par projet réalisé en équipe est l'un des points forts de la planification des évaluations présentée dans le cadre de cet essai. Le projet soumis, qui demande la planification, l'organisation, la réalisation et

l'évaluation d'un événement touristique, est un contexte tout à fait authentique. Il se colle à ce que l'on retrouve sur le marché du travail. Ce qui est demandé de produire à l'étudiante et l'étudiant correspond exactement à ce qui lui sera demandé une fois employé par une firme d'organisation d'événements. Ce contexte d'apprentissage favorise donc la réalisation d'évaluations tout autant authentiques.

2.3 L'évaluation des apprentissages : l'importance de la cohérence

En cours d'entretien, l'expert 3 nous rappelait que procéder à l'évaluation des apprentissages implique plus qu'un simple respect de critères, tels que ceux identifiés à l'aide du cadre de référence, ou encore à faire les meilleurs choix des différents dispositifs d'évaluation. Selon ce dernier, il s'agit d'une démarche complexe et réfléchie, nécessitant une grande cohérence entre ce que les étudiantes et étudiants doivent apprendre, ce qui est enseigné et ce qui est évalué.

Dans le cas spécifique de cet essai, les étudiantes et étudiants ont besoin d'apprendre à maîtriser l'ensemble des tâches d'un projet, sans se confiner uniquement dans le rôle qui leur a été confié pour organiser un événement touristique. La planification des évaluations doit prévoir une panoplie de dispositifs permettant à l'enseignante ou l'enseignant de détecter l'étudiante ou l'étudiant qui ne joue pas le jeu de façon responsable. Dans la problématique de recherche décrite, l'étudiante ou l'étudiant est engagé dans le modèle pédagogique de travail en équipe, mais pour faire des apprentissages individuels. Ce qui doit donner une note individuelle. Toujours selon l'expert 3, la planification des évaluations proposée à l'aide du TAC permet de s'assurer du cheminement de ces apprentissages et de planifier cette cohérence. La rédaction des objectifs d'apprentissage est intégratrice de l'ensemble des éléments de compétences rattachés au cours, afin d'en arriver à évaluer individuellement le niveau d'atteinte de la compétence générale du cours.

3. LA PLANIFICATION DE L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

La collecte de commentaires, prélevés auprès d'expertes et d'experts au sujet de la planification des évaluations présentée à l'aide du TAC, aura permis de valider notre démarche. Bien que quelques mises en garde aient été formulées, notamment au sujet de l'interactivité et du critère d'équité, nous sommes en mesure d'affirmer que notre planification respecte l'ensemble des critères identifiés à l'aide du cadre de référence. Les commentaires reçus ont également permis de prendre conscience de l'importance de la cohérence entre ce qui est appris, enseigné et évalué, ainsi que de l'accompagnement continu devant être offert à chaque étudiante et étudiant dans son cheminement d'apprentissages.

À l'intérieur du TAC, on retrouve une première section présentant tout d'abord cinq objectifs d'apprentissages intermédiaires et un terminal. Point de départ de la construction du TAC, ces objectifs permettent de mettre par écrit le fruit d'une réflexion campant les orientations d'apprentissages souhaités du cours en question. Par la suite, un niveau taxonomique a été attribué à chaque objectif. Puisqu'il s'agit d'un cours offert à la sixième session, les attentes au niveau des apprentissages se situent toutes à des degrés élevés d'acquisition de connaissances. Nous souhaitons donc observer le niveau d'application, d'analyse et d'évaluation des étudiantes et étudiants en action. « Chacun des objectifs intermédiaires aura donc une contribution variable dans le cheminement des apprentissages vers l'atteinte de l'objectif terminal du cours, et la colonne « importance relative » permettra au professeur d'évaluer et de préciser cette contribution. » (Howe, 2017, p.31) Ainsi, une importance relative cumulative de soixante pour cent a été distribuée à travers les objectifs intermédiaires et quarante pour cent à l'objectif terminal.

La deuxième section du TAC concerne directement les dispositifs d'évaluation. Une planification judicieuse des évaluations formatives permettra de s'assurer de bien accompagner les étudiantes et étudiants dans leur cheminement d'apprentissages et de détecter rapidement les coéquipiers travaillant individuellement. On y retrouve tout d'abord des comités de gestion hebdomadaires permettant de questionner l'ensemble de l'équipe sur leur cheminement d'apprentissage et de réajuster le tir si nécessaire; des journaux de bord favorisant un échange d'informations très riches entre l'enseignante ou l'enseignant

et l'étudiante ou l'étudiant; des exercices commentés; des entretiens individuels; des plénières ou encore des auto-évaluations permettant de détecter les difficultés vécues par les étudiantes et étudiants et de leur offrir un accompagnement personnalisé. Il est possible de consulter une description sommaire de chaque évaluation formative à l'annexe E.

La dernière étape de rédaction du TAC est la planification des évaluations sommatives et l'attribution du pourcentage de la note totale de chaque évaluation. Le choix de ces quatre dispositifs d'évaluation s'est fait avec l'objectif de respecter chacun des dix critères identifiés à l'aide du cadre de référence. Il est à noter que chaque objectif intermédiaire ne présente pas d'évaluation sommative. C'est volontaire de notre part, car nous jugeons que des traces d'apprentissages sur tous les objectifs seront perceptibles à travers les tâches d'évaluation sommative et formative. (Howe, 2017, p.32) C'est là que le jugement professionnel prend toute son importance. Il est possible de consulter une description sommaire de chaque évaluation sommative à l'annexe E.

Le tableau d'analyse et de cohérence, présentant la version finale de la planification des évaluations du cours Organisation d'événements touristiques 2, validée par les expertes et experts, est disponible pour consultation à l'annexe F.

CONCLUSION

À l'intérieur de cette dernière partie, nous proposons une synthèse des idées maîtresses qui se dégagent de cet essai. Nous rappelons d'abord la problématique ayant mené à faire cette recherche. Par la suite, nous faisons un bref survol des principaux éléments tirés du cadre de référence ayant influencé la création de la planification des évaluations présentée à l'aide du TAC. Un rappel est également fait au sujet de la méthodologie retenue, suivi d'une présentation condensée des résultats de la recherche et des réflexions s'y rattachant. Ce chapitre identifie également les limites de la démarche entreprise et est couronné par une proposition de différentes pistes pertinentes pour des démarches futures, en cohérence avec les résultats de l'essai.

1. LA SYNTHÈSE DE LA RECHERCHE

Le sujet de cette recherche porte sur l'évaluation des apprentissages dans le cadre du cours Organisation d'événements touristiques 2. Le contexte d'apprentissage se déroule selon une approche par projet, réalisé en équipe, en Techniques de tourisme du Cégep de Saint-Félicien. Au moment venu de l'évaluation sommative des apprentissages, la même note est attribuée à l'ensemble des membres d'une équipe. Cette procédure est problématique, car elle ne permet pas d'attester du niveau individuel d'atteinte de la compétence de chaque étudiante et étudiant.

La question générale de recherche visait donc à répondre à l'interrogation suivante : Dans le cadre du cours Organisation d'événements touristiques 2 (414-643) du programme Techniques de tourisme du Cégep de Saint-Félicien, comment effectuer une évaluation individuelle du niveau d'atteinte de la compétence de chaque étudiante et étudiant, dans un contexte d'approche par projet réalisé en équipe, tout en respectant des critères de validité, d'équité et de crédibilité ?

Le cadre de référence sur lequel s'appuie cette recherche aura permis de définir et d'approfondir les concepts importants identifiés dans la problématique. De plus, d'autres concepts ou outils de planifications, tels que les nouvelles tendances en évaluation; l'importance de l'évaluation des apprentissages en continue ou l'emploi du TAC à l'étape

de la planification, se sont également présentés comme essentiels afin de répondre à la question générale de recherche. Dix critères essentiels ont été retenus afin de rédiger la planification des évaluations du cours Organisation d'événements touristiques 2. Ces derniers sont : Valide, équitable, crédible, situation de performance, situation authentique, interactivité, le jugement professionnel, l'intégration des évaluations aux apprentissages, l'observation du cheminement ou de la démarche empruntée et enfin l'évaluation individuelle du niveau d'atteinte de la compétence.

Ce deuxième chapitre aura conduit à la formulation des deux objectifs spécifiques suivants :

1. Concevoir une planification de l'évaluation des apprentissages, à l'aide du Tableau d'analyse et de cohérence (TAC), dans le cadre du cours Organisation d'événements touristiques 2.
2. Valider auprès d'expertes et d'experts, la planification de l'évaluation des apprentissages, dans le cadre du cours d'Organisation d'événements touristiques 2.

Pour atteindre ces objectifs spécifiques, nous avons procédé à une recherche développement, s'inscrivant dans un paradigme compréhensif/interprétatif et suivi une méthodologie de recherche qualitative/interprétative. Le modèle de recherche développement retenu est celui proposé par Harvey et Loisel (2009). Les participants à la recherche sont composés de trois expertes et d'experts en évaluation des apprentissages. Un questionnaire a d'abord été complété par ces derniers, suivi d'entrevues individuelles semi-dirigées. Enfin, les réponses fournies ont été étudiées à l'aide d'une technique d'analyse de données.

Le quatrième chapitre, la présentation et l'interprétation des résultats, dévoile d'abord les aboutissants de la collecte de données réalisée auprès des expertes et experts en évaluation, ainsi que la planification des évaluations présentée à l'aide du TAC. Cette collecte aura permis de dégager plusieurs constats importants à tenir compte, non seulement lors de la planification des évaluations sommatives, mais présente également une vision globale de ce qu'est l'évaluation.

En réalisant ce projet d'essai, la chercheuse souhaitait à la base, obtenir une réponse claire lui permettant de sélectionner la meilleure forme de dispositif d'évaluation afin d'évaluer adéquatement et individuellement chaque étudiante et étudiant. Ce qui en ressort, est que l'évaluation, ce n'est pas uniquement une finalité employant le bon outil, mais plutôt un processus complexe et complet se poursuivant tout au long de la session. Ce processus implique nécessairement l'étudiante et l'étudiant dans ses propres apprentissages, mais l'enseignante et l'enseignant doit également être présent en tout temps. Il doit observer ce qui se passe, prendre le temps de photographier, mémoriser le tout par écrit, s'imprégner du cheminement d'apprentissage accompli par chaque étudiante et étudiant, soit à travers les propos ou les processus. L'enseignante ou l'enseignant doit être capable de garder des traces de tout ça. C'est un travail constant, engageant et exigeant.

Cette démarche réflexive, la planification des évaluations du cours Organisation d'événements touristiques 2, a nécessité beaucoup de temps et la révision complète des stratégies pédagogiques et évaluatives généralement employées par le passé. Cependant, elle a permis d'assurer l'atteinte de cette cohérence tant recherchée. C'est d'ailleurs ce que la collecte de données recueillies auprès des expertes et experts aura permis de valider. Cette ligne directrice permet désormais de s'assurer que les étudiantes et étudiants ne travaillent pas en silo, mais bien en cohérence, en équipe, en mode partage et collaboratif. Cette recherche aura donc permis de répondre largement à la question générale de départ souhaitant savoir comment effectuer une évaluation individuelle du niveau d'atteinte de la compétence de chaque étudiante et étudiant, dans un contexte d'approche par projet réalisé en équipe, tout en respectant des critères de justice, d'équité et de crédibilité. Elle aura également permis de développer et d'offrir une nouvelle planification des évaluations à toutes les enseignantes et enseignants en Organisation d'événements touristiques 2.

2. LES LIMITES DE LA RECHERCHE

Dans ce contexte précis de recherche, il n'y avait que 13 étudiantes et étudiants inscrits à l'hiver 2018, au cours Organisation d'événements touristiques 2. Cependant, cela pourrait représenter un réel défi si le groupe était beaucoup plus nombreux. Par exemple 25, ce qui est la limite du nombre d'étudiantes et d'étudiants pouvant former un groupe en

Techniques de tourisme au Cégep de Saint-Félicien. L'accompagnement individuel deviendrait ardu et l'ensemble des outils identifiés lors des évaluations formatives serait peut-être trop nombreux et lourd à utiliser. Donc, la planification des évaluations proposée dans le cadre de cet essai est pertinente dans le contexte exposé. Cependant, elle ne le serait peut-être pas pour toutes les situations. Toutefois, peu importe le contexte du cours, la démarche et les critères à respecter demeureront les mêmes. Le respect de la PIÉA de chaque collègue peut apporter des spécificités propres à chaque planification, mais dans l'essentiel, les dix critères répertoriés dans le cadre de référence devraient être respectés. De plus, la préoccupation de planifier des évaluations permettant d'accorder une note individuelle à l'étudiante ou l'étudiant doit demeurer présente en tout temps.

Les choix méthodologiques effectués peuvent également présenter une limite à la recherche. En effet, nous avons arrêté notre validation après l'intervention de trois expertes et experts en évaluation. Nous considérons que le seuil de redondance est ainsi atteint et rend crédible et scientifique la présente recherche. Cependant, il est difficile de certifier que la consultation d'un plus grand nombre de participantes ou participants n'aurait pas fourni davantage de nuances aux résultats. Les expertes et experts sélectionnés l'ont été selon deux critères. Le critère ayant posé le plus grand problème lors du recrutement fut la disponibilité pour la durée totale de la recherche. En effet, un grand nombre de personnes a été sollicité afin de prendre part à la recherche, mais peu ont répondu positivement, prétextant un manque de temps.

Une autre limite identifiée à la recherche est la subjectivité de la chercheuse menant le projet de recherche. En effet, le sujet lui tient particulièrement à cœur, du fait que la situation problématique est vécue directement dans son cours. C'est d'autant plus elle-même qui a procédé à la mise à l'essai empirique. Cependant, divers moyens ont été mis à contribution afin d'amoindrir cette subjectivité. Une triangulation des méthodes de recherche a été employée en associant deux techniques de collecte de données. De plus, une conseillère pédagogique a également révisé le TAC afin de s'assurer qu'il était bien construit et facilement compréhensible pour autrui.

3. PISTES PERTINENTES POUR DES DÉMARCHES FUTURES.

Différentes pistes pour des démarches futures à cette recherche ont été identifiées. En voici quelques-unes que nous jugeons pertinentes.

Le dénouement de cette recherche-développement aura certainement un impact des plus positif pour les enseignantes et enseignants offrant le cours Organisation d'événements touristiques 2. L'ensemble des résultats de cette recherche, ainsi que les outils développés, permettront de procéder à des évaluations respectant désormais la PIÉA du collège. De plus, cette planification des évaluations met de l'avant un accompagnement constant et varié des étudiantes et étudiants. Cette démarche pourra également servir d'assise afin de procéder à une démarche similaire pour l'ensemble des cours de la Techniques. Les objectifs d'apprentissage seraient ainsi identifiés et entérinés en département pour ensuite être intégrés à l'intérieur des plans cadres.

Lors des entretiens individuels auprès des expertes et experts en évaluation, la recommandation de diffuser les résultats de cette recherche est revenue à plusieurs reprises. Le transfert de connaissances, via une publication scientifique ou lors d'une allocution, a été identifié comme suite très pertinente à ce projet de recherche. La direction des études du Cégep de Saint-Félicien a également manifesté son souhait de voir les résultats de la recherche diffusés à l'intérieur des murs du collège, afin d'en faire profiter l'ensemble des membres enseignantes ou enseignants et conseillères ou conseillers pédagogiques du cégep.

Selon le modèle de recherche-développement proposé par Loiselle et Harvey (2009), il est possible de procéder à une mise à l'essai systématique du produit par le public cible, soit les enseignantes et enseignants en Organisation d'événements touristiques 2. Dans le cadre de cette recherche, nous n'avons pas réalisé cette étape, par manque de temps. L'ampleur de cette démarche dépassait les attentes d'un projet d'essai. Cependant, il serait fort intéressant de procéder à une mise à l'essai systématique en fournissant la démarche à une ou un collègue qui utiliserait la planification des évaluations dans son cours. Cela permettrait certainement d'apporter des modifications et améliorations à l'outil développé.

Une prochaine étape de la recherche entamée pourrait également consister à concevoir, mettre à l'essai et valider les grilles à échelles descriptives employées afin de procéder à l'annotation des évaluations sommatives.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Alaoui, A. Laferrière, T. Meloche, D. (1996). *Le travail en équipe : Théorie et pratique à l'intention des étudiants et des étudiantes du premier cycle*. Université Laval, faculté des sciences de l'éducation. Document téléaccessible à l'adresse : <<http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/coop/6references/therese.html#INTRODUCTION>> Consulté le 25 juillet 2018.
- Capra, L. Arpin, L. (2000). *L'apprentissage par projets*. Chenelière didactique.
- Bateman, D. Taylor. S. Janik. E. Logan. A. (2014). *Cohérence du programme d'études et réussite des étudiants*. Pédagogie collégiale, 27(2), 16-27.
- Bloom, B. Hastings, J.T. Madaus, G.F. (1971). *Handbook on Formative and summative Evaluation of Student Learning*. New York: McGraw-Hill.
- Bordallo, I. et Ginestet, J-P. (2006). *Pour une pédagogie du projet*. Hachette éducation.
- Boston, R.E. (1972). *How to write and use performance objectives to individualize instruction*. Englewood Cliffs, N.J: Educational Technology Publications.
- Burns, R.W. (1975). *Douze leçons sur les objectifs pédagogiques*. Montréal : Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (1^{er} éd . 1972).
- Burton, F. et Rousseau, R. (1987). *La planification et l'évaluation des apprentissages*. Sainte-Foy : Éditions Saint-Yves.
- Canopé. (s.d.) Le réseau de création et d'accompagnement pédagogique : MOTBIS. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.cndp.fr/thesaurus-motbis/site/>>. Consulté le 5 novembre 2015.
- Cégep de Saint-Félicien. (2012). *Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages au cégep de St-Félicien*. (1^{er} éd. 1996).
- Cégep de Saint-Félicien, (2012). *Politique institutionnelle sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains*.
- Cégep de Sainte-Foy. (s.d.) *Le babillard des ressources pédagogiques*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www2.cegep-ste-foy.qc.ca/freesite/index.php?id=35541>>. Consulté le 1 octobre 2016.
- Centre de documentation collégiale (s.d.) ÉDUthès thésaurus de l'éducation. Document téléaccessible à l'adresse <<http://eduthes.cdc.qc.ca/?>>. Consulté le 1 octobre 2015.
- Cohen. S.A. (1987). *Instructional alignment : Searching for a magic bullet*. Educational Researcher, 16. 16-20.
- Commission des affaires étudiantes (1993). *Rapport d'enquête sur le travail d'équipe*. Document inédit, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Sainte-Foy, Canada.

- Côté, F. et Lévesque, H. (2015). *En synergie vers l'évaluation des travaux d'équipe. L'évaluation individuelle des apprentissages dans les travaux d'équipe*. Document téléaccessible à l'adresse <http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/files/colloque/publications/aqpc_3juin2015_eval_ind_equipe_vf_fc-hl_1_1.pdf>. Consulté le 10 octobre 2016.
- Dorais, S. et Laliberté, J. (1999). *Enseigner au collégial aujourd'hui. Un profil de compétences du personnel enseignant du collégial*. *Pédagogie collégiale* 12(3), 8-13.
- Duchesne, G. (2008). *Expérimenter le travail d'équipe : Les clés de la réussite*. *Pédagogie collégiale* 21(4), 31-33.
- Five, H. et DiDonato-Barnes, N. (2013). *Classroom Test Construction: The Power of a Table of Specifications*. *Practical Assessment, research and Evaluation*, 18(3). Téléaccessible à l'adresse: <<http://pareonline.net/getvn.asp?v=18&n=3>>. Consulté le 9 octobre 2016.
- Fontaine, F. et Bernhard, P. (s.d.) *Fiche de travail no 4 – objectif terminal et objectif intermédiaire*. Unesco. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.unesco.org/webworld/ramp/html/r8810f/r8810f07.htm>>. Consulté le 10 octobre 2016.
- Fortin, M.F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthode quantitatives et qualitatives*. (2^e édition) Montréal : Chenelière éducation. (1^{re} éd. 2006)
- Fortin, M.F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthode quantitatives et qualitatives*. (3^e édition) Montréal : Chenelière éducation (1^{er} éd. 2016)
- Gouvernement du Québec (s.d.). *Lexique de la Formation professionnelle et technique*. (n.p.) Document téléaccessible à l'adresse <<http://www3.education.gouv.qc.ca/fpt/FPTparCadres/lexiqueFPT.htm>>. Consulté le 10 octobre 2016.
- Guba, E. G. et Lincoln, Y. S. (1982). *Effective evaluation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Harvey, J. et Loiselle, S. (2007). *La recherche développement en éducation : fondements, apports et limites*. *Recherches qualitatives*, 27(1), 40-59
- Harvey, J. et Loiselle, S. (2009). Proposition d'un modèle de recherche développement. *Recherches qualitatives*, 28(2) p. 95-117. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.recherchequalitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero28\(2\)/harvey\(28\)2.pdf](http://www.recherchequalitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero28(2)/harvey(28)2.pdf)>. Consulté le 5 octobre 2016
- Howe, R. (2015) *Pour réconcilier l'approche par objectifs et l'approche par compétences*. Portail du réseau collégial du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <http://lescegeps.com/pedagogie/approches_pedagogiques/pour_reconcilier_lapproche_par_objectifs_et_lapproche_par_compétences>. Consulté le 5 octobre 2016.
- Howe, R. (2017) *Le tableau d'analyse et de cohérence*. *Pédagogie collégiale*, 30(4), 29-35.

- Howden, J. et Martin, H. (1997). *La coopération au fil des jours, des outils pour apprendre à coopérer*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation. Étapes et approches*. (3^e édition) Saint-Laurent : ERPI.
- Lecavalier, J. (2016) *Évitement des biais en recherche qualitative*. Notes de cours. Stratégies de recherche et d'innovation, MEC 801. Document téléaccessible à l'adresse < https://www.usherbrooke.ca/moodle2cours/pluginfile.php/629782/mod_resource/content/3/Evitement%20biais%20H2016.pdf>. Consulté le 29 avril 2016.
- Leroux, J.L. (2010). *L'évaluation des compétences au collégial : un regard sur des pratiques évaluatives*. Saint-Hyacinthe : Cégep de Saint-Hyacinthe.
- Leroux, J.L. (dir.) (2015). *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique*. Montréal : Collection Performa.
- Lincoln, Y. S. et Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Loiselle, J. (2001). *La recherche développement en éducation : sa nature et ses caractéristiques*. Nouvelles dynamiques de recherche en éducation (Chapitre 3, p. 77-92). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Mager, R.F. (1974). *Comment définir des objectifs pédagogiques*. Paris : Gauthier-Villars (1^{er} éd. 1962).
- McGrath, H. et Noble, T. (2008). *Huit façons d'enseigner, d'apprendre et d'évaluer. 200 stratégies utilisant les niveaux taxonomiques des intelligences multiples*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Nonnon, P. (1993). *Proposition d'un modèle de recherche développement technologique en éducation*. Dans B. Denis, et G.L Baron (dir.), *Regard sur la robotique pédagogique* (p. 147-154). Liège : Université de Liège/I.N.R.P.
- Paillé, P. (2007). *La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires*. *Recherches qualitatives*, 27(2), 133-151.
- Performa, (2015). *Guide de présentation du bloc recherche innovation et analyse critique de la maîtrise en enseignement au collégial*. Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation.
- Perrenoud, P. (1995). *Des savoirs aux compétences : de quoi parle-t-on en parlant de compétences?* *Pédagogie collégiale*, 9(1), 20-24.
- Perrenoud, P. (1999). *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ?* Document téléaccessible à l'adresse http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html. Consulté le 25 juillet 2018.
- Prégent, R. (1990) *La préparation d'un cours*. Montréal : Édition de l'École polytechnique de Montréal.

- Proulx, J. (2004). *L'apprentissage par projet*. Quebec, QC, CAN: Les Presses de l'Université du Québec. ProQuest ebrary
- Proulx, J. (2009). *Enseigner : Réalité, réflexions et pratiques*. Trois-Rivières. Cégep de Trois-Rivières.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétence*. Saint-Laurent : Édition du renouveau pédagogique.
- Université de Sherbrooke, (2015). *Politique en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains*. Document téléaccessible à l'adresse <<https://www.usherbrooke.ca/accueil/fileadmin/sites/accueil/documents/direction/politiques/2500-028.pdf>>. Consulté le 1 octobre 2016.
- Tardif, J. (1998). *La construction des connaissances*. 2. *Les pratiques pédagogiques*. Pédagogie collégiale, 11(3), 4-9.
- Wiggins. G. (1993). *Assessing Student Performance: Exploring the Purpose, and Limits of Testing*. Sans Francisco, Jossey-Bass.

ANNEXE A

DEVIS MINISTÉRIEL COMPÉTENCE 011J

Code : 011J	
OBJECTIF	STANDARD
<p>Énoncé de la compétence Coordonner un événement touristique</p> <p>Éléments de la compétence 1. Planifier la gestion d'un événement touristique. *</p> <p>* Cet élément de compétence et ses critères de performances ne sont pas couverts dans le cours Organisation d'événements touristiques 2. Ils l'ont été dans le cours portant le nom Organisation d'événements touristiques 1, à l'automne 2017.</p> <p>2. Coordonner les opérations.</p>	<p>Contexte de réalisation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Travail d'équipe, en partenariat avec l'industrie. • Avec la supervision du comité organisateur. • Dans le cadre de congrès, festivals, forums, foires ou salons touristiques. • À partir de la législation et des normes relatives à la sécurité. • À partir d'un budget déjà établi. • À l'aide de documentation, de matériel informatique, de logiciels spécialisés et de moyens de communication. <p>Critères de performance</p> <p>1.1 Évaluation de la faisabilité de l'événement en fonction des ressources disponibles.</p> <p>1.2 Détermination d'un échéancier réaliste.</p> <p>1.3 Définition des tâches à effectuer et du rôle de chacune et de chacun.</p> <p>1.4 Planification judicieuse des outils de travail en fonction des alliances, des contrats et de la promotion.</p> <p>1.5 Élaboration complète de la planification.</p> <p>1.6 Recherche active de commandites.</p> <p>2.1 Gestion efficiente du budget d'opération.</p> <p>2.2 Gestion appropriée de la dynamique des relations interpersonnelles.</p> <p>2.3 Mise en place d'un réseau de communication efficace.</p> <p>2.4 Gestion diligente de la sécurité, des plaintes et des imprévus.</p> <p>2.5 Rétroaction rapide et appropriée aux situations.</p>

Code : 011J	
3. Contrôler la qualité des opérations.	3.1 Détermination d'un système de contrôle de la qualité. 3.2 Appréciation de la qualité des opérations. 3.3 Application de mesures d'autoévaluation. 3.4 Évaluation des changements à apporter. 3.5 Ajustements rapides et efficaces.
4. Assurer un suivi.	2.1 Production d'un rapport d'activités professionnel, complet et succinct. 2.2 Vérification et consignation minutieuse des comptes à recevoir et à payer. 2.3 Respect des règles de présentation des états financiers. 2.4 Choix pertinent des moyens et des actions de suivi.

ANNEXE B

QUESTIONNAIRE

Ce questionnaire vise à recueillir votre opinion sur la planification de l'évaluation des apprentissages du cours *Organisation d'événements touristiques 2* qui a été développé dans le cadre de mon essai de Maîtrise en enseignement au collégial de l'Université de Sherbrooke.

Lors de notre rencontre en entrevue, je recueillerai de manière plus complète et nuancée vos impressions sur ma planification des évaluations. Pour le moment, j'aimerais que vous remplissiez ce questionnaire en cochant simplement « Oui », « Non » ou « Ne sais pas ».

1. De manière générale, croyez-vous que la planification des évaluations sommatives, présentée à l'aide du TAC (Tableau d'analyse et de cohérence), permette toujours une évaluation individuelle des apprentissages de chaque étudiante et étudiant?
2. De manière générale, croyez-vous que la planification des évaluations sommatives, présentée à l'aide du TAC, respecte toujours le critère voulant qu'une évaluation soit valide?
3. De manière générale, croyez-vous que la planification des évaluations sommatives, présentée à l'aide du TAC, respecte toujours le critère voulant qu'une évaluation soit équitable?
4. De manière générale, croyez-vous que la planification des évaluations sommatives, présentée à l'aide du TAC, respecte le critère voulant qu'une évaluation soit crédible?
5. De manière générale, croyez-vous que chaque dispositif d'évaluation formatif et sommatif, permet l'évaluation des apprentissages prévus?
6. Croyez-vous que la planification des évaluations sommatives s'appuie sur le principe d'élaboration d'instruments de mesure bâtis en intégrant des situations de performance ?
7. Croyez-vous que la planification des évaluations sommatives, présentée à l'aide du TAC, s'appuie sur les principes de l'évaluation en situation authentique?

8. Croyez-vous que la planification des évaluations formatives, présentée à l'aide du TAC, laisse une grande place à l'interactivité entre l'évalué et l'évaluateur?
9. Croyez-vous que la planification des évaluations sommatives, présentée à l'aide du TAC, laisse une grande place à l'interactivité entre l'évalué et l'évaluateur?
10. Croyez-vous que la planification des évaluations formatives et sommatives, présentée à l'aide du TAC, permette à l'enseignante ou l'enseignant de faire preuve de jugement professionnel dans l'évaluation des apprentissages prévus?
11. Croyez-vous que la planification des évaluations formatives et sommatives, présentée à l'aide du TAC, permet d'observer le cheminement ou la démarche empruntée par l'étudiante ou l'étudiant afin de résoudre une situation d'évaluation?
12. Croyez-vous que la planification des évaluations formatives et sommatives, annoncée dans le TAC, intègre assez fréquemment l'évaluation aux apprentissages?
13. Croyez-vous que la planification des évaluations formatives et sommatives, présentée à l'aide du TAC, intègre de manière pertinente et efficace l'évaluation aux apprentissages?

Merci encore pour votre précieuse collaboration, et au plaisir de vous rencontrer en entrevue !

Véronique Leblanc

ANNEXE C

GUIDE D'ENTRETIEN

L'évaluation individuelle des apprentissages, dans un contexte d'approche par projet réalisé en équipe

Date : _____

Heure : _____

Téléphone : _____

Bonjour (Madame, Monsieur),

Je vous remercie de m'accorder ce moment afin de donner suite au questionnaire auquel vous avez répondu en mars dernier, concernant l'évaluation des apprentissages. Ces réponses seront très utiles afin d'apporter des améliorations à la planification des évaluations en Organisation d'événements touristiques 2, présenté à l'intérieur du Tableau d'analyse et de cohérence.

Questions spécifiques experte ou expert 1

1. À la question suivante : *De manière générale, croyez-vous que la planification des évaluations sommatives, présentée à l'aide du TAC, respecte toujours le critère voulant qu'une évaluation soit équitable?* Vous avez répondu NE SAIS PAS. Pouvez-vous me décrire les raisons vous ayant fait choisir cette réponse?

1.1. Pouvez-vous indiquer et décrire les éléments manquants permettant de répondre oui à cette réponse?

2. À la question suivante : *Croyez-vous que la planification des évaluations sommatives, présentée à l'aide du TAC, laisse une grande place à l'interactivité entre l'évalué et l'évaluateur?* Vous avez répondu NE SAIS PAS. Pouvez-vous me décrire les raisons vous ayant fait choisir cette réponse?

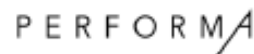
2.1. Pouvez-vous indiquer et décrire les éléments manquants permettant de répondre oui à cette réponse?

Questions générales posées à l'ensemble des expertes et experts:

3. Avez-vous des suggestions ou commentaires généraux afin d'améliorer la planification de l'évaluation des apprentissages?
4. Quels sont les points forts de la planification de l'évaluation des apprentissages qui vous a été présentée?
5. Est-ce qu'il y a des éléments qui n'ont pas été abordés et que vous souhaiteriez commenter?

ANNEXE D

CERTIFICAT ÉTHIQUE



ATTESTATION DE CONFORMITE ETHIQUE

LE SECTEUR PERFORMA-UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE CERTIFIE AVOIR EXAMINÉ LE PROJET

DATE DU RAPPORT	NOM DU PROJET	NOM, PRENOM DE L'ETUDIANTE OU DE L'ETUDIANT
17 janvier 2017	L'évaluation individuelle des apprentissages dans un contexte d'approche par projet réalisé en équipe	Véronique Leblanc

PROGRAMME

Maîtrise en enseignement au collégial (M.ed.)

ÉQUIPE DE DIRECTION DU PROJET D'ESSAI

	NOM	PRÉNOM
DIRECTRICE OU DIRECTEUR	Howe	Robert
CODIRECTRICE OU CO DIRECTEUR		

PERFORMA ESTIME QUE LE PROJET PROPOSÉ EST CONFORME AUX PRINCIPES ÉTHIQUES ÉNONCÉS DANS LE DOCUMENT : *BALISES RELATIVES À UNE DEMANDE D'ATTESTATION FACULTAIRE DE CONFORMITÉ ÉTHIQUE*

CONFIRMATION DES INTERVENANTES ET INTERVENANTS

DIRECTRICE OU DIRECTEUR	Howe Robert
EVALUATRICE OU EVALUATEUR	Lemay Denyse
RESPONSABLE DE PROGRAMME	Leroux, Julie Lyne

LA RESPONSABLE DE PROGRAMME

SIGNATURE	DATE 2017-01-17

Julie Lyne Leroux, professeure, responsable de la maîtrise en enseignement au collégial

PRENDRE NOTE QU'UNE CERTIFICATION ÉTHIQUE REÇUE DU SECTEUR PERFORMA NE PEUT REMPLACER UNE AUTORISATION LOCALE DE PROCÉDER À LA CUEILLETTE DE DONNÉES AUPRÈS DE SUJETS HUMAINS DANS UN AUTRE ÉTABLISSEMENT. CEPENDANT, LA CERTIFICATION OBTENUE CONFIRMERA QUE LE PROJET D'ESSAI DE MAÎTRISE EST CONFORME AUX PRINCIPES ÉTHIQUES ÉNONCÉS DANS LE DOCUMENT : *BALISES RELATIVES À UNE DEMANDE D'ATTESTATION FACULTAIRE DE CONFORMITÉ ÉTHIQUE*.

ANNEXE E

DESCRIPTION DES DISPOSITIFS D'ÉVALUATION

Voici une description de chaque dispositif d'évaluation des apprentissages, formatifs et sommatifs, prévus dans le cadre du cours Organisation d'événements touristiques II, à l'hiver 2018.

FORMATIFS	DESCRIPTION
Exercices commentés.	De manière planifiée ou spontanée, selon les besoins rencontrés en cours de session, plusieurs exercices pratiques seront proposés aux étudiants. Ces derniers seront ensuite corrigés et commentés, soit directement en classe sous forme de plénière ou encore individuellement par le professeur.
Entretiens individuels.	Comme le cours Organisation d'événements touristiques II privilégie une approche par projet, où les équipes progressent chacune à leur rythme vers la réalisation de leur événement, des entretiens individuels sont nécessaires de manière ponctuelle. Ainsi, le professeur tient des rencontres régulièrement avec chaque étudiant afin de l'encadrer dans son cheminement. Il est ainsi possible d'observer le processus d'apprentissage de chaque étudiant et intervenir rapidement au besoin si des problèmes d'apprentissage sont détectés.
Journal de bord.	Tout au long de la session, chaque étudiant doit tenir un journal de bord. Dans ce dernier, il sera invité à conserver des traces de ses apprentissages et de ses réflexions. Parfois, le professeur sollicite la rédaction sur un sujet précis qu'il juge pertinent au moment présent. Le journal de bord sert donc d'outil de communication entre l'étudiant et le professeur afin d'informer ce dernier de difficultés rencontrées. Le professeur peut ainsi réagir rapidement et soutenir adéquatement les équipes ou chaque étudiant individuellement.
FORMATIFS (SUITE)	DESCRIPTION
Discussion en comité gestion.	Chaque lundi après-midi, chaque équipe événement est conviée à une rencontre avec l'équipe professeur responsable des événements. Cette rencontre, d'une durée approximative d'une heure, sert à mettre en commun l'avancement de l'ensemble des dossiers en cours. Ainsi, chaque étudiant membre de l'équipe doit démontrer qu'il maîtrise l'ensemble des éléments de son événement, même s'il n'est pas le porteur de chaque dossier. Par exemple, le responsable des ressources humaines doit être en mesure d'expliquer le budget et la gestion de ce dernier. Cette rencontre permet également aux professeurs de répondre à des interrogations de la part des étudiants.

Plénière et rétroaction par le professeur et les pairs.	De manière ponctuelle, les étudiantes et étudiants sont invités à présenter l'avancement de leur projet devant la classe. Ainsi, les pairs et le professeur peuvent réagir en émettant des commentaires ou des questionnements.
Questionnaire d'autoévaluation	À quelque reprise au cours de la session, les étudiants sont invités à répondre individuellement à des questionnaires d'autoévaluation. Ces derniers portent sur différents éléments de compétence ou critères de performance inscrits au plan de cours. Ces introspections individuelles permettent à chaque étudiant de détecter les problèmes d'apprentissages rencontrés et d'y remédier rapidement. Le professeur peut également réagir rapidement suite à la lecture des réponses aux questionnaires. Ces questionnaires peuvent être utiles à des fins d'évaluations diagnostiques ou formatives.

SOMMATIFS	DESCRIPTION
TP 1 : Présentation et justification de la gestion du budget d'opération d'un événement à caractère touristique. Entretiens d'évaluation individuels.	<p>Au cours d'un entretien individuel, l'étudiant devra démontrer au professeur son niveau de maîtrise de la gestion efficiente du budget d'opération d'un événement à caractère touristique, en employant les outils appropriés à cette tâche.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tout au long de la session, le professeur tiendra un journal de bord afin de conserver des traces du processus et des apprentissages de chaque étudiant. Ces annotations lui serviront à porter un jugement professionnel lors de l'évaluation des apprentissages. • Lors de l'entretien d'évaluation individuel, le professeur posera une série de questions en lien avec la gestion efficiente d'un budget d'opération. • Un questionnaire d'entretien sera utilisé afin de guider la rencontre. • Une grille d'évaluation à échelle descriptive sera également complétée afin de déterminer la note finale de l'évaluation.
TP 2 : Planifier et gérer des tâches hebdomadaires en tenant à jour un échéancier individuel. Travail individuel.	<p>Ce travail, qui se réalise de manière individuelle, sera à la fois un outil de planification aidant d'abord l'étudiant à bien gérer son précieux temps et permettant également au professeur de suivre l'avancement de ses tâches. Chaque lundi, l'étudiant doit compléter un tableau présentant la planification de ses tâches pour la semaine. Il doit également y indiquer le temps estimé pour la réalisation de chacune de ces tâches. À la fin de la semaine, l'étudiant doit réviser sa planification en indiquant s'il l'a respectée ou non, expliquer pourquoi et remettre le document au professeur.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Une grille d'évaluation à échelle descriptive est employée afin de déterminer la note finale de l'évaluation.

SOMMATIFS (SUITE)	DESCRIPTION
<p>TP 3 : Rédaction d'une analyse réflexive posant un regard critique et une conclusion sur l'efficacité et la qualité des actions posées tout au long de sa coordination d'un événement à caractère touristique. Évaluation individuelle</p>	<p>Sous forme d'un texte continu, cette analyse mène chaque étudiant à poser un regard critique sur son implication personnelle et sur la dynamique des relations interpersonnelles au sein de son équipe d'événement. Le texte devrait être écrit au JE.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Une grille d'évaluation à échelle descriptive est employée afin de déterminer la note finale de l'évaluation.
<p>TP 4 : Rédaction d'un rapport d'activités professionnel, complet et succinct qui propose des choix pertinents de moyens et d'actions de suivi. Un rapport par équipe. Évaluation individuelle sur la section rédigée par chaque étudiant.</p>	<p>À l'intérieur d'un rapport sous forme de post mortem d'événement, l'équipe doit présenter l'ensemble des opérations entreprises pour chacune des activités et actions effectuées avant, pendant et après l'événement, ainsi qu'une critique de celles-ci.</p> <p>Un seul rapport est remis par l'équipe. Cependant, l'évaluation qui se veut individuelle, ne portera que sur la portion rédigée par chaque étudiant. Ces derniers doivent donc indiquer qui a rédigé quelle partie.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Une grille d'évaluation à échelle descriptive est employée afin de déterminer la note finale de l'évaluation.

ANNEXE F

TABLEAU D'ANALYSE ET DE COHÉRENCE (TAC)

Tableau d'analyse et de cohérence : Cours 414-643-FE Organisation d'événements touristiques 2 Hiver 2018					
OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	Niveau taxonomique	Importance relative (%)	Dispositifs d'évaluation des apprentissages		
			Évaluation formative	Évaluation sommative	% de la note totale
1. L'étudiant sera capable de gérer de manière efficiente le budget d'opération d'un événement à caractère touristique, en employant les outils appropriés à cette tâche.	4	10	<ul style="list-style-type: none"> - Exercices commentés. Individuels et en équipe. - Entretiens individuels. - Journal de bord. Individuel. - Discussion en comité gestion. En équipe - Plénière et rétroaction par le professeur et par les pairs. - Questionnaires d'autoévaluation. 	TP 1 : Présentation et justification de la gestion du budget d'opération d'un événement à caractère touristique. Entretiens d'évaluation individuels.	15
2. Planifier et gérer adéquatement les différentes tâches lors de la coordination d'un événement à caractère touristique, en employant adéquatement les outils appropriés.	4	15	<ul style="list-style-type: none"> - Discussion en comité gestion. En équipe - Journal de bord. Individuel. - Plénière et rétroaction par le professeur et par les pairs. 	TP 2 : Planifier et gérer des tâches hebdomadaires en tenant à jour échéancier individuel. Travail individuel.	20

3. Mettre en place un réseau de communication efficace à l'intérieur d'une équipe travaillant à l'organisation d'un événement touristique.	3	10	<ul style="list-style-type: none"> - Discussion en comité gestion. En équipe - Journal de bord. Individuel. - Plénière et rétroaction par le professeur et par les pairs. 		
4. Évaluer la qualité des opérations et identifier, le cas échéant, les correctifs à apporter, à l'aide de données recueillies auprès de la clientèle, des fournisseurs et des partenaires.	5	10	<ul style="list-style-type: none"> - Discussion en comité gestion. En équipe. - Journal de bord. Individuel. - Plénière et rétroaction par le professeur et par les pairs. En équipe. 		
5. Assurer un suivi approprié suite à la tenue d'un événement à caractère touristique, en produisant un rapport d'activité, ainsi que des moyens et actions de suivis.	4	15	<ul style="list-style-type: none"> - Discussion en comité gestion. En équipe. - Journal de bord. Individuel. - Questionnaires d'autoévaluation. 	TP 3 : Rédaction d'une analyse réflexive posant un regard critique et une conclusion sur l'efficacité et la qualité des actions posées tout au long de sa coordination d'un événement à caractère touristique. Évaluation individuelle	25
OBJECTIF TERMINAL					
6. L'étudiant sera capable d'apporter les ajustements nécessaires à la coordination d'un événement par des interventions rapides et efficaces.	5	40	<ul style="list-style-type: none"> - Discussion en comité gestion. En équipe. - Journal de bord. Individuel. - Questionnaires d'autoévaluation. Individuel. 	TP 4 : Rédaction d'un rapport d'activités professionnel, complet et succinct qui propose des choix pertinents de moyens et d'actions de suivi. Un rapport par équipe. Évaluation individuelle sur la section rédigée par chaque étudiant.	40
TOTAL		100	100		

ANNEXE G**FORMULAIRE DE CONSENTEMENT**

Invitation à participer à un projet de recherche dans le cadre de la maîtrise en enseignement au collégial.

ET

Formulaire de consentement pour la recherche.

[L'évaluation individuelle des apprentissages, dans un
contexte d'approche par projet réalisé en équipe.]

Faculté d'appartenance : Maîtrise en enseignement au collégial

Chercheuse principale : Véronique Leblanc,

Enseignante en Techniques de tourisme

Cégep de Saint-Félicien

Coordonnées

Dans le cadre de mes études de Maîtrise en enseignement au collégial de l'Université de Sherbrooke, je conduis un projet de recherche supervisé par une direction d'essai agréée qui atteste, au bas de ce formulaire de consentement, toutes les informations fournies.

Le présent formulaire présente les considérations éthiques de ce projet. Il est important de lire et de comprendre chacun des éléments. À titre de chercheuse principale, je demeure disponible pour répondre à toutes vos questions.

DESCRIPTION DU PROJET

Contexte de la recherche :

Dans le cadre du cours Organisation d'événements touristiques 2, la majorité des évaluations sont réalisées en équipe. De ce fait, la même note est accordée à chacun des membres du groupe. Cependant, afin de se conformer aux directives de la PIÉA, la note de chaque étudiante et étudiant doit refléter la nature de leurs propres apprentissages. Ce que les méthodes évaluatives actuellement employées dans le cours en question ne permettent pas toujours de préciser.

La recherche à laquelle vous êtes invité à participer souhaite donc répondre à la question suivante : Dans le cadre du cours Organisation d'événements touristiques 2 (414-643) du programme Techniques de tourisme du Cégep de Saint-Félicien, comment effectuer une évaluation individuelle de chaque étudiante et étudiant, dans un contexte d'approche par projet réalisé en équipe, tout en respectant des critères de justice et de crédibilité?

NATURE DE LA PARTICIPATION

En quoi consiste la participation au projet?

Nous souhaitons recueillir vos commentaires puisque vous êtes reconnu(e) dans le milieu comme étant un(e) expert(e) en évaluation des apprentissages. Votre participation à ce projet de recherche consiste premièrement à compléter un questionnaire qui vous sera envoyé par courriel vers la fin du mois de mars 2018. La complétion de ce questionnaire vise principalement à identifier rapidement les aspects de la planification des évaluations formatives et sommatives qui ne répondent pas à différents critères reconnus en évaluation. Prendre connaissance de la planification des évaluations et du questionnaire pourrait vous demander d'une à deux heures.

Par la suite, vous serez invité à prendre part à une entrevue individuelle, en personne ou téléphonique. Cette rencontre, prévue en avril 2018, vise à recueillir vos commentaires de

manière plus complète et nuancée. La durée prévue de cette rencontre, qui sera enregistrée, est approximativement d'une heure.

Qu'est-ce que la chercheuse fera avec les données recueillies?

Pour éviter votre identification comme personne participante à cette recherche, les données recueillies par cette étude seront traitées de manière **entièrement confidentielle**. La confidentialité sera assurée par des noms fictifs. Les résultats de la recherche ne permettront pas d'identifier les personnes participantes. Les données recueillies seront conservées sous clé et la seule personne qui y aura accès sera la chercheuse principale. Nous comptons sur votre collaboration afin de préserver la confidentialité des informations fournies dans le cadre de cette recherche.

Est-il obligatoire de participer?

Non. La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement **libre de participer** ou non, et de vous retirer en tout temps sans avoir à motiver votre décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit.

Y a-t-il des risques, inconvénients ou bénéfices?

Au-delà des risques et inconvénients mentionnés jusqu'ici (risque d'identification et inconvénient de temps ou de déplacement), la chercheuse considère que les risques possibles sont minimaux. La contribution à l'avancement des connaissances au sujet de l'évaluation sont les bénéfices prévus. Votre participation est gratuite et volontaire.

Personnes-ressources

Si vous avez des questions concernant ce projet, vous pouvez joindre la CHERCHEUSE. Si vous aviez des questions concernant le programme, vous pouvez joindre la DIRECTION D'ESSAI à ce courriel : [_____](#) ou la RESPONSABLE DU PROGRAMME DE MAÎTRISE à ce courriel :

1. Consentement de la participante ou du participant

J'ai lu et compris le contenu du présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes mes questions et on y a répondu à ma satisfaction. Je sais que je suis libre de participer au projet et que je demeure libre de m'en retirer en tout temps, par avis verbal, sans préjudice. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision. Je soussigné (e), consens à participer à ce projet.

Nom de la participante ou du participant : _____

Signature : _____ Date : _____

2. Engagement de la chercheuse

Je certifie a) avoir répondu aux questions du signataire quant aux termes du présent formulaire de consentement b) lui avoir clairement indiqué qu'il reste à tout moment libre de mettre un terme à sa participation dans le projet.

Nom de la chercheuse : Véronique Leblanc

Signature : _____ Date : _____

3. ENGAGEMENT DE LA DIRECTION D'ESSAI

J'atteste que les informations contenues dans ce formulaire ont été communiquées de bonne foi par Véronique Leblanc

Nom du directeur d'essai : Robert Howe

Signature : _____ Date : _____